

Tilburg University

Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen

Vermeer, Anne Rende

Publication date:
1986

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Vermeer, A. R. (1986). *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. [Doctoral Thesis, Tilburg University]. [s.n.].

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

**TEMPO EN STRUKTUUR
VAN TWEEDE-TAALVERWERVING
BIJ TURKSE EN MAROKKAANSE
KINDEREN**

Anne Vermeer

Stellingen van Anne Vermeer behorende bij het proefschrift

Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen
Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg 1986.

1. Studies naar volgorde-kenmerken van morfemen wekken te sterk de indruk dat de verwerving van morfemen suksessief verloopt.
In feite gaat het in deze studies meestal om een ordening van eindstadia van de onderzochte morfemen, met andere woorden om een ordening van beheersing volgens (bijvoorbeeld) een 80%-criterium.
(hoofdstuk 4 van dit proefschrift)
2. 'Sociaal-kulturele oriëntatie' is zo'n diffuus begrip en in praktisch elk onderzoek zo verschillend geoperationaliseerd, dat validering van eigen uitkomsten door verwijzing naar andere studies bij voorbaat diskutabel is.
(hoofdstuk 3 van dit proefschrift)
3. Gezien het belang van de kennis van woorden voor de kommunikatieve mogelijkheden van elke taalleerder is onderzoek naar de feitelijke woordenschat van tweede-taalleerders en onderzoek naar de selectie van woorden, het onderwijzen ervan en het effect van dat onderwijs zeer urgent.
(hoofdstuk 5 van dit proefschrift)
4. De volstrekt verschillende wijzen waarop onderwijs Fries, onderwijs Moluks-Maleis, en onderwijs Arabisch in de wet op het basis onderwijs geregeld zijn, vormt een treffende illustratie van het feit dat zelden inhoudelijke argumenten, maar meestal politieke overwegingen de inrichting van het onderwijs bepalen.
5. In 1992 zal in Nederland één katholieke universiteit bestaan, gevestigd te Nijmegen.
6. Hoewel onderzoekers van etnische minderheden niet noodzakelijkerwijs zelf tot een van die minderheden hoeven te behoren, is het wel wenselijk dat zij regelmatig met leden van etnische minderheden contact hebben.
7. Onderzoekers lijken vaak meer geleid te worden door hun vooronderstellingen dan door de uitkomsten van hun eigen onderzoek.
8. Aangezien de tijd dat men alleen op stellingen promoveerde gelukkig - zeker voor de wetenschap - reeds lang voorbij is, is het wenselijk de verplichting om tenminste zes niet op het onderwerp van het proefschrift betrekking hebbende stellingen aan het proefschrift toe te voegen, af te schaffen. Men dient op een proefschrift te promoveren, niet op een aantal uitspraken die een soort alternatief curriculum vitae vormen dan wel bedoeld zijn hen te vermaken die het proefschrift zelf niet lezen.
9. Aan het schrijven van een boek dient geen gekostumeerde vertoning verbonden te worden.

**TEMPO EN STRUKTUUR VAN
TWEEDE-TAALVERWERVING BIJ
TURKSE EN MAROKKAANSE KINDEREN**

TEMPO EN STRUKTUUR VAN TWEEDE-TAALVERWERVING BIJ TURKSE EN MAROKKAANSE KINDEREN

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Katholieke Universiteit Brabant,
op gezag van de rector magnificus,
prof.dr. R.A. de Moor,
in het openbaar te verdedigen
ten overstaan van een
door het college van decanen
aangewezen commissie
in de aula van de Universiteit
op donderdag 18 december 1986 te 16.15 uur

door

Anne Rende Vermeer

geboren te Heusden



Promotor : Prof.Dr. G. Extra
Assistent-promotor : Dr. T. Vallen

Copyright © 1986, A. Vermeer.



INHOUD

VOORWOORD

IX

1 INLEIDING

1.1	Het proces van taalverwerving	1
1.2	Struktuur en tempo van taalverwerving	4
1.3	Tweede-taalverwervingsonderzoek	5
1.4	Dataverzamelingsprocedures	8
1.5	Het onderhavige onderzoek	11

2 DATAVERZAMELING EN DATAVERWERKING

2.1	Inleiding	15
2.2	Leerkrachten als proefleiders	16
2.3	De proefpersonen	17
2.4	De gesprekken	18
2.4.1	Transkriptie en scoring	19
2.4.2	Linguïstische variabelen in de gesprekken	20
2.4.2.1	Funktiewoorden en eindmarkeringen	21
2.4.2.2	De diversiteit van de woordenschat	22
2.4.2.3	De complexiteit van de uitingen	24
2.5	De toetsen	26
2.5.1	Morfologietoetsen	26
2.5.1.1	Meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden	27
2.5.1.2	Verkleinwoordsvorming van zelfstandige naamwoorden	27
2.5.1.3	Vorming van de vergrotende en overtreffende trap van bijvoeglijke naamwoorden	28
2.5.1.4	Voltooid deelwoordsvorming van werkwoorden	30
2.5.1.5	Elicitatieprocedure morfologietoetsen	31
2.5.2	Woordenschattoets	31
2.5.2.1	Elicitatieprocedure woordenschattoets	35
2.5.3	Zinsimulatietoets	36
2.5.3.1	Elicitatieprocedure zinsimulatietoets	36
2.6	Sociaal-kulturele gegevens van de proefpersonen	37
2.7	Vooronderzoeken	39
2.8	Verloop van de zes opnames	39

3 TEMPO EN SUKSES VAN TWEEDE-TAALVERWERVING

3.1	Inleiding	43
3.2	Sociaal-kulturele factoren, taalkontakt en tweede- taalverwervingssukses	44
3.3	Probleemstellingen	49
3.4	Operationalisering sociaal-kulturele oriëntatie en kontakt	50
3.4.1	De faktor sociaal-kulturele oriëntatie	51
3.4.2	De faktor kontakt	53
3.4.3	Ontwikkelingen in de sociaal-kulturele factoren en kontaktfactoren in de loop van de tijd	57
3.5	Operationalisering van 'taalvaardigheid Nederlands'	61
3.6	Tempo van verwerving	64
3.6.1	Morfosyntaxis	64

3.6.2	Woordenschat	67
3.6.3	Tempo van 'taalvaardigheid Nederlands'	71
3.7	Sukses van verwerving	74
3.8	Konklusies	79
4	STRUKTUUR EN VOLGORDE VAN TWEDE-TAALVERWERVING	
4.1	Inleiding	83
4.2	'Natuurlijke' verwervingsvolgorde en de morfeemstudies	84
4.2.1	Kritiek op de morfeemstudies	85
4.2.2	Alternatieve beschrijvingen	88
4.2.3	Mogelijke verklaringen voor overeenkomsten en verschillen in volgorde	90
4.3	Probleemstellingen	91
4.4	De implicatieve analyse	92
4.4.1	Ontstaan en kenmerken	92
4.4.2	Schaalbaarheidscriteria	94
4.4.3	Technische problemen	96
4.4.4	Toepassingen in taalkundig onderzoek	97
4.5	Analyse van eindmarkeringen: de toetsdata	99
4.5.1	Inleiding	99
4.5.2	Itemselectie	100
4.5.3	Schaalbaarheid	102
4.5.4	Taalvaardigheid als onderliggend continuüm	104
4.5.5	De morfologische categorieën nader beschouwd	105
4.6	Analyse van funktiewoorden en eindmarkeringen: spontane taaldata	113
4.6.1	Inleiding	113
4.6.2	Itemselectie en itemgroepen	114
4.6.3	Schaalbaarheid	117
4.6.4	Spontane taaldata nader beschouwd	118
4.7	Konklusies	122
5	KONKLUSIES EN DISKUSSIE	127
6	SAMENVATTINGEN	
6.1	Samenvatting (Nederlands)	137
6.2	Summary (English)	139
6.3	ملخص الكتاب	143
6.4	Ozet (Türkçe)	144
	BIJLAGEN	147
1	Enkele achtergrondgegevens van de proefpersonen	147
2A	Gespreksinstructie leerkrachten	148
2B	Overzicht visueel stimulusmateriaal voor de gesprekken	149
2C	Voorbeeld visueel stimulusmateriaal tweede en vijfde opname	150
3	Regels voor transkripties en protokolleren	151
4	Overzicht toetsitems morfologie	154
5A	Overzicht items woordenschat eerste opname	155
5B	Overzicht items woordenschat tweede en volgende opnames	156
6A	Zinsimulatietoets eerste opname	157
6B	Scoreformulier zinsimulatietoets eerste opname	158
6C	Zinsimulatietoets derde en volgende opnames	159

6D	Scoreformulier zinsimulatietoets derde en volgende opnames	160
7A	Vragenlijst eerste opname	161
7B	Vragenlijst tweede en volgende opnames	164
8A	Overzicht aantal uitingen per proefpersoon per opname	166
8B	Overzicht aantal types en tokens per proefpersoon per opname	167
9	Overzicht bewerkingsratio's van de gesprekken	168
10	Korrelatiematrix sociaal-kulturele oriëntatie, eerste opname	168
11A	Korrelaties tussen de morfologietoetsen over zes opnames	169
11B	Korrelaties tussen de zinsimulatietoetsen over vijf opnames	170
11C	Korrelaties tussen de maten voor gemiddelde uitingenslengte	170
11D	Korrelaties tussen de verschillende woordenschatmaten over de zes opnames	171
11E	Korrelaties tussen de verschillende taalvaardigheidsmaten over de zes opnames	172
BIBLIOGRAFIE		173

VOORWOORD

Dit boek omvat de wetenschappelijke verslaggeving van een onderzoek naar het tempo en de structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen, dat in juni 1981 startte aan de (toenmalige) Katholieke Hogeschool Tilburg. Hoewel de motivatie voor dit onderzoek voor een groot deel ingegeven is door praktisch-onderwijskundige overwegingen, heeft het onderzoek en het voorliggende verslag allereerst een zuiver wetenschappelijk doel. Onderzocht wordt wat de invloed is van een aantal sociaal-kulturele factoren op het tempo en het succes van tweede-taalverwerving, en in hoeverre er sprake is van universele wetmatigheden in de structuur en de volgorde in de verwerving van een aantal grammatische elementen in het Nederlands. De resultaten leiden tot meer inzicht in het proces van tweede-taalverwerving en de factoren die daarbij een rol spelen, en kunnen daarmee op indirecte wijze bijdragen aan een verbetering van het onderwijzen van Nederlands als tweede taal.

Met grote waardering wil ik diegenen noemen en danken die bij de totstandkoming van dit boek betrokken waren. Allereerst gaat mijn dank uit naar Guus Extra en Ton Vallen, mijn begeleiders en promotores, met wie de opzet, uitvoering en verslaglegging veelvuldig en grondig bediscussieerd werd. Hun kritische opmerkingen daarbij had ik niet graag gemist. Dit geldt voor wat de methodologische kant van het onderzoek ook in biezondere mate voor Roeland van Hout, die zich altijd weer bereid toonde mij op het rechte spoor te zetten.

Heel veel dank ben ik verschuldigd aan de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek en niet in de laatste plaats aan de leerkrachten die de gesprekken met de kinderen voerden, hen de toetsen afnamen en de vragenlijsten invulden. Van hen wil ik met name noemen Ans van Aert, Marian van Berkel, Christiane Erens, Wies van Gils, Yvonne Haenen, Rianne Kempenaars, Marie-Josée Kolen, Corrie van der Linde, Leida Paulusse, Marleen van de Poel, Willemien de Poot, Cilia van Seters, Harrie Smeets, Nel Vermeulen, Jo Vugts, Bart Waaiers en Emmy van Zundert, die bij elk opnamemoment met kennelijke interesse aan het onderzoek meededen. Gesprekken met hen en met de andere leerkrachten, op school en tijdens de door Charles Kalkhoven geleide bijeenkomsten van de Werkgroep Anderstaligen van de Schoolbegeleidingsdienst in Tilburg, maakten mij steeds weer het maar zeer betrekkelijke belang van mijn eigen onderzoek duidelijk.

Verder wil ik de student-assistenten bedanken die in de loop van de tijd bij het onderzoek betrokken waren, in chronologische volgorde: Kees Galema, Willemijn Bronzwaer, Brigitte van Hilst, Marieke Boers, Marleen Blommaert en Erwin van Stappershoef.

Veel dank ben ik verschuldigd aan Marjory Paol, Gonny de Rooij en Janneke Timmermans, die de transkripten tikten en het manuscript van dit boek verzorgden; aan Koen Jaspaert voor zijn methodologische adviezen bij de implicatieve analyses, en tenslotte aan Rik Boeschoten en Rachid Zerrouk, die zorg droegen voor de Turkse en Marokkaanse samenvatting.

Tenslotte gaat mijn dank uit naar het Werkverband Taal & Minderheden als geheel, dat altijd een biezonder stimulerende en entoesiasmerende werkomgeving is geweest.

HOOFDSTUK 1

INLEIDING

1.1 Het proces van taalverwerving

Over hoe een kind zijn eerste taal leert bestaan verschillende theorieën. In de jaren vijftig trad vooral het behavioristische standpunt naar voren. In deze visie achtte men taalleren niet principieel verschillend van ander leren en speelde imitatie een belangrijke rol. Het kind verwierf door imitatie een groot aantal verschillende bouwstenen en leerde die in de praktijk, met name in interactie met zijn ouders, snel en als vanzelf met elkaar te combineren. Kindertaal was bijgevolg een onvolmaakte volwassenentaal vol fouten, die door training en versterking ('reinforcement') na verloop van tijd volmaakt werd. De frequentie van voorkomen in ouderlijk taalaanbod speelde een grote rol.

Deze opvatting maakte in de zestiger jaren plaats voor de idee dat taalleren in hoge mate uniek was en bepaald werd door aangeboren ideeën en principes. Chomsky (1965) heeft deze idee gestalte gegeven door de aanname van een language acquisition device (LAD), een hypothetisch konstrukt van het aangeboren taalverwervingsmechanisme van een kind. Het LAD is een representatie van het geïdealiseerde vermogen van het kind om primair linguïstische data te gebruiken als empirische basis voor een grammatika voor zijn taal. In dit verwervingsmodel genereert het LAD een grammatika die het taalaanbod beschrijft en ordent, en die daarnaast het kind in staat stelt taal te produceren (Chomsky 1967). In het voetspoor van Chomsky concentreerde het onderzoek naar taalverwerving zich voornamelijk op de cognitieve aspecten van het proces: hoe werkt het taalverwervingsmechanisme in het hoofd van het kind, in hoeverre gaat het om een aangeboren capaciteit om taal te leren? Daarbij werd - ten onrechte - door sommigen aangenomen dat de theorie van de Transformationeel Generatieve Grammatika (TGG) tevens een taalverwervingstheorie inhield (zie o.a. Derwing 1973), als gold het competence-model van de TGG ook voor feitelijk taalgedrag. Zo werd aanvankelijk in de psycholinguïstische literatuur de volgorde herschrijfregele - transformaties opgevat als een werkelijke verwervingsvolgorde (Klima & Bellugi 1966, Brown, Cazden & Bellugi 1969, McNeill 1970), en werd later aangenomen dat de complexiteit van een zin een functie was van het aantal

bewerkingen (zie Fodor, Bever & Garrett 1974 voor een overzicht). Bij alle veranderingen in zowel het TGG-model (zoals bijvoorbeeld de Extended Standard Theory) als in de status van de psychologische realiteit van het model (zie voor een discussie hierover White 1982), bleef het primaat bij de mentale activiteiten van de taalleerder zelf. Daarbij realiseerde men zich wel dat de taalomgeving een essentiële voorwaarde voor taalverwerving is, maar in het algemeen werden de sociale aspecten van taalverwerving als secundair beschouwd. Deze eenzijdige blik op linguïstische data alleen doet Wong-Fillmore (1976: 16) dan ook opmerken dat de essentie van Chomsky's voorstel is dat kinderen ter wereld komen met het aangeboren vermogen om grammatika-wetenschappers te worden ("the biological potential of being theoretical linguists"). Sheldon (1979) is van oordeel, dat vóór er zo'n abstrakt linguïstisch genetisch systeem gepostuleerd wordt, eerst aangetoond moet worden dat taal niet volgens algemene principes van inductie en cognitie geleerd wordt, die zich ontwikkelen in een normale interactie tussen kind en omgeving. Hoe meer taalleren verklaard kan worden op basis van omgevingsfactoren, hoe minder complex het psychologisch mechanisme zal zijn dat voor leerders gepostuleerd moet worden. Voor een discussie over de abstrakties binnen de Chomskyaanse visie en het negeren van externe factoren als taalaanbod en omgeving kan verwezen worden naar Van Els e.a. (1984: 20 e.v. en 28 e.v.).

In de meest recente opvatting over de wijze van taalverwerving staan zowel de mentale vermogens van de taalleerder als externe factoren zoals taalaanbod en taalomgeving centraal. Taalverwerving wordt in deze visie gezien als het resultaat van een proces van interactie tussen leerder en omgeving. In die interactie heeft zowel de leerder als de omgeving een eigen specifieke inbreng. De omgeving bepaalt het noodzakelijke taalaanbod, dat in hoge mate aan de leerder aangepast is. Dat geldt zowel voor het aanbod van ouders tegenover hun kinderen ('parentese', zie Snow & Ferguson (1977) voor een bespreking), als dat van tweede-taalsprekers tegenover tweede-taalleerders (Foreigner Talk en Foreigner Register, zie Van Els e.a. (1985: 95-99) voor een overzicht en Van Helvert (1985: 137 e.v.) voor aanbod van Nederlands aan Turkse kinderen). De leerder destilleert uit het hem aangeboden taalmateriaal een aantal structuurkenmerken. Op grond daarvan vormt hij dan regels, die (eventueel) van het doeltaalmodel afwijken. In de loop van het taalverwervingsproces worden die regels op grond van wat de leerder hoort in zijn omgeving steeds getoetst, bijgesteld en opnieuw gevormd. De taal van een taallerend kind is dus geen onvolmaakte volwassenentaal, maar bestaat in de loop van de tijd uit op elkaar volgende, zelfs voorspelbare tussensystemen ('interlanguages', Selinker 1972: 214), die steeds meer gaan lijken op het systeem van de volwassenentaal, tot beide niet of nauwelijks meer van elkaar verschillen.

Met betrekking tot de wijze waarop het mentale vermogen van de taalleerder structuurkenmerken destilleert uit het taalaanbod zijn verschillende strategieën voorgesteld waarvan de zogenaamde 'Operating Principles' van Slobin (1973) de bekendste zijn. De psychologische realiteit van die perceptie- en produktiestrategieën is echter problematisch, evenals die van de grammatika in het LAD-model. Beide introduceren categorieën die eigenlijk verklaard dienden te worden. Zo wordt er in de Operating Principles veelvuldig gebruik gemaakt van grammatikale categorieën als 'woord', 'prefix' en 'suffix'. Zie Wexler & Culicover (1980) voor een discussie over deze materie.

In de loop van de tijd verschoof het object binnen eerste-taalverwervingstheorieën dus van omgeving via de leerder naar het proces van interactie tussen omgeving en leerder. De opvattingen over tweede-taalverwerving geven in historisch perspectief eenzelfde verschuiving van belangstelling te zien, zij het dat die steeds een aantal jaren later plaatsvindt. Tot in de zeventiger jaren veronderstelde men dat de taalleerder alleen leerde wat hem onderwezen werd. Een vergelijking ('contrastieve analyse') van twee talen leverde de verschillen op die als leerproblemen werden beschouwd en daarom onderwezen dienden te worden; afwijkingen van de norm werden zonder meer als 'fouten' bestempeld. Pas na 1970 richtte men zich op de leerder zelf en werden in navolging van opvattingen binnen het eerste-taalverwervingsonderzoek afwijkingen van de norm niet langer beschouwd als 'fouten' maar als noodzakelijke stappen in het taalverwervingsproces. Tenslotte ontstond er gaandeweg meer belangstelling voor de rol van de omgeving, met name voor de aard en mate van het taalaanbod (voor een historisch overzicht van opvattingen over tweede-taalleren zie Van Els e.a. 1984: 35 e.v.).

De verandering van focus bracht eveneens met zich mee dat niet langer de verschillen, doch de overeenkomsten tussen eerste- en tweede-taalverwerving benadrukt werden. Uit verschillende onderzoeken naar tweede-taalverwerving bleek dat 'fouten' die leerders maakten niet alle te verklaren waren op grond van hun moedertaal. Dezelfde afwijkingen van de norm werden gevonden bij leerders van verschillende moedertalen die dezelfde tweede taal leerden (zie voor een overzicht Burt & Dulay 1980), én bij leerders die de taal als moedertaal leerden (Extra 1978). De afwijkingen die tweede-taalverwervers in hun taal vertoonden, waren niet toevallig, maar in hoge mate afhankelijk van de structuur van de doeltaal, en konden toegeschreven worden aan pogingen om het onderliggende regelsysteem van de doeltaal te ontdekken. De op elkaar volgende tussensystemen in het taalverwervingsproces bleken in hoge mate systematisch en voorspelbaar te zijn: een bepaalde structuur of regel B wordt pas verworven als een bepaalde structuur of regel A beheerst wordt, en niet andersom.

Door ook de omgeving in het proces van taalverwerving te betrekken, werd - bijvoorbeeld uit onderzoek naar dialect en standaardtaal en de deficiëntie-differentie-diskussie (cf. Hudson 1980) - duidelijk dat de sociale en kulturele omgeving een enorme invloed heeft op taalverwerving. Bij eerste-taalverwerving vormen familieleden meestal een natuurlijke, vaste taalomgeving van het kind. Een tweede-taalverwerver echter, of die nu de standaardtaal of een andere taalvariëteit als tweede taal leert, is - naast expliciet onderwijs in de tweede taal - afhankelijk van vrienden op school of op straat, van de buurt waar hij woont, van zijn eigen wil en vermogen om relaties op te bouwen met tweede-taalsprekers. Hoe het taalkontakt ook zij, het zal bijna altijd later gestart en minder frekwent zijn dan bij de eerste-taalverwervers.

1.2 Structuur en tempo van taalverwerving

Bij onderzoek naar het proces van tweede-taalverwerving is het zinvol onderscheid te maken tussen structuur van tweede-taalverwerving en tempo van tweede-taalverwerving (Extra 1982, Klein 1986). Structuur of volgorde van taalverwerving heeft een sterk universeel karakter: de volgorde waarin mensen, ook van verschillende taalachtergrond, kenmerken van een tweede taal leren, vertoont opmerkelijke overeenkomsten. Dit gebeurt zelfs in die mate, dat ook wanneer leerders gedwongen worden - bijvoorbeeld bij vreemde-taalverwerving - structuren toe te passen waar ze qua ontwikkeling nog niet aan toe zijn, zij de principes van 'natuurlijke' verwerving volgen. Felix (1981) observeerde gedurende acht maanden Duitse leerlingen in het voortgezet onderwijs in hun lessen Engels. De uitingen van de leerlingen vertoonden tijdens die lessen veel structurele kenmerken die bekend zijn uit natuurlijke eerste- en tweede-taalverwerving. Hieruit blijkt dat de formele instructie die de leerlingen kregen niet het proces van natuurlijke taalverwerving verdringt.

In tegenstelling tot universele wetmatigheden in de structuur van taalverwerving, verschilt het tempo van taalverwerving sterk per individu. Het tempo waarin of het succes waarmee iemand een tweede taal leert, wordt naast factoren als leeftijd en aanleg, voor een belangrijk deel bepaald door de mate en aard van contact met de tweede taal, als ook de sociaal-kulturele oriëntatie en de sociaal-ekonomische achtergrond van de tweede-taalleerder.

Het hier gemaakte onderscheid tussen structuur en tempo geldt natuurlijk niet exclusief

voor taalverwerving: in elk ontwikkelingsproces zijn beide dimensies: hoe verloopt het proces en hoe snel verloopt het proces te onderscheiden (cf. Piaget & Inhelder 1978: 146). Beide zijn bovendien mogelijk niet onafhankelijk van elkaar: het tempo van verwerving van het klanksysteem van het Nederlands door een van oorsprong duitstalige zou kunnen verschillen van dat van een van oorsprong toontaalspreker, omdat de structuur van het klanksysteem minder respectievelijk meer verschilt van het Nederlands. Overigens zijn er weinig studies waarin de precieze relatie tussen structurele en temporele aspecten object van onderzoek is.

1.3 Tweede-taalverwervingsonderzoek

Vanaf het begin van de jaren zeventig was er een sterk groeiende belangstelling voor tweede-taalverwervingsonderzoek (zie Appel 1984: 2 e.v. voor mogelijke verklaringen). In dat onderzoek lag aanvankelijk het aksent op het ontdekken van verschillen en overeenkomsten tussen de betrokken talen, met het oog op het verklaren en voorspellen van tweede-taalleerproblemen. Toen het onderzoeksobject verschoof naar het proces van interactie tussen leerder en omgeving, vereiste dat een volstrekt andere onderzoeksmethodologie. Gezien het ontwikkelingsaspect (de opeenvolgende 'interlanguages') was een operationalisering van de dimensie tijd noodzakelijk: werkelijke tijd of schijnbare tijd, een keuze tussen longitudinaal of cross-sectioneel onderzoek. Leerders- en omgevingskenmerken dienden meegenomen te worden (leeftijd en aantal proefpersonen, taalkontakten etc.), terwijl daarnaast een beslissing genomen diende te worden over het soort taaldata (welke taaldata, op welke wijze verzameld, en hoeveel).

Om directe uitspraken te kunnen doen over het feitelijke proces van taalontwikkeling, over volgorde van verwerving, is een longitudinaal onderzoekdesign nodig, dat wil zeggen dat van een of meer proefpersonen gedurende enige tijd enige keren taaldata verzameld worden. Hoewel cross-sectioneel onderzoek, waarbij één opname gemaakt wordt van een grote groep van (in leeftijd) verschillende proefpersonen, in feite alleen uitspraken mag doen over beheersingsvolgorde, wordt die volgorde veelal geïnterpreteerd als verwervingsvolgorde (zie bijvoorbeeld Klein & Dittmar 1979). Met name wanneer niet duidelijk is of de verschillende proefpersonen wel op elkaar volgende stadia van een en hetzelfde proces laten zien, is deze interpretatie uiterst dubieus. Dit geldt overigens ook voor longitudinaal onderzoek, wanneer de opnamemomenten (te) ver uit elkaar liggen. Voor een discussie over longitudinaal vs. cross-sectioneel tweede-taalverwervingsonderzoek zie

Adams (1978) en Van Helvert & Extra (1983).

Het verzamelen van taaldata van de leerder alleen is niet voldoende om inzicht te krijgen in het proces van taalverwerving. Met betrekking tot leerderskenmerken is er, afgezien van intelligentie, in relatie tot tweede-taalverwerving het meest onderzoek verricht naar affektieve factoren als attitude en motivatie, en naar de faktor leeftijd. Intelligentie wordt vaak mede als verbale intelligentie gedefinieerd, terwijl ook bij het vaststellen van niet-verbale intelligentie taalvaardigheid vaak een rol speelt (zie Extra & Verhoeven 1985 voor een discussie over deze materie). Op de factoren attitude en motivatie wordt ingegaan in hoofdstuk 3. Wat betreft de faktor leeftijd is uit verschillende onderzoeken (zie Krashen 1979 voor een overzicht) gebleken dat kinderen geen betere tweede-taal-leerders zijn dan volwassenen (met uitzondering misschien voor uitspraak). Hoewel vroegere onderzoeken naar de Critical Period Hypothesis (Lenneberg 1967) het tegendeel leken uit te wijzen, kunnen die uitkomsten toegeschreven worden aan de verschillende omstandigheden waarin kinderen c.q. volwassenen een tweede taal leren, in combinatie met sociaal-affektieve factoren die niet onafhankelijk zijn van leeftijd. De taalomgeving van het allochtone kind is veel meer een tweede-taalomgeving: het speelt op straat en gaat naar school met autochtone kinderen die de doeltaal spreken. De motivatie van kinderen is vaak ook groter: ze willen 'erbij' horen. Ze worden gemakkelijker gekorrigeerd door anderen, vinden dat ook niet erg, en hebben minder remmingen om fouten te maken. Tenslotte worden ze vergeleken met leeftijdgenoten, die hun taal ook nog niet volledig ontwikkeld hebben.

Tot de belangrijkste omgevingskenmerken voor taalontwikkeling behoren aard en mate van contact met de tweede taal (taalaanbod, houding van de omgeving, verblijfsduur etc.) en de faktor onderwijs (type en duur tweede-taalonderwijs, onderwijservaring, leermiddelen etc.). Op de faktor (taal)contact wordt uitgebreid ingegaan in hoofdstuk 3. De relatie tussen tweede-taalverwerving en (tweede-taal)onderwijs is uit de aard der zaak vaak onderzocht, met name op effectiviteit van bepaalde typen instructie, onderwijsleermiddelen, onderwijsmodellen en van bepaalde typen docenten, hun opleiding en hun attitudes (zie o.a. Diller 1971, Mackey 1965, Kelly 1969, McLaughlin 1978, Buster, De Bot & Janssen-Van Dielen 1984). De resultaten uit de verschillende onderzoeken spreken elkaar op één nogal triviaal aspekt niet tegen: hoe langer onderwijs, hoe taalvaardiger. Dat de onderzoeksresultaten elkaar op andere punten vaak wel tegenspreken, is te wijten aan het grote aantal niet-onderwijskundige variabelen, die tegengestelde effecten kunnen veroorzaken. Een bekend voorbeeld daarvan is de status die de moedertaal van de leerders heeft. In immersieprogramma's als het St. Lambert project (Lambert & Tucker 1972)

verkregen engelstalige leerlingen in Canada een goede - zij het non-native - beheersing van het Frans (zie overigens De Vries 1986), maar dergelijke immersieprogramma's voor spaanssprekende minderheidskinderen in de V.S. bleken veel minder succes op te leveren. Oppervlakkig gezien lijken de talige omstandigheden en het onderwijssysteem vergelijkbaar, maar in feite zijn de politiek-ekonomische en sociaal-psychologische verschillen zeer groot. In de V.S. vormen de spaanssprekenden de gedomineerde groep: hun eerste taal heeft een laag prestige, de tweede taal, het Engels, heeft een hoog prestige. In Canada is die situatie net andersom. De engelstalige kinderen behoren tot de dominante groep die een laag-prestigetaal leren. Door deze verschillen heeft het immersiemodel bij de dominante groep een positief en bij de minderheidsgroep een negatief effect op de vaardigheid in de te leren taal. Er bestaat niet zoiets als de beste aanpak voor alle leerders onder alle omstandigheden.

Voor de relatie tussen onderwijs in de eerste taal van minderheidskinderen en tweede-taalvaardigheid wordt verwezen naar Appel (1984: 13 e.v.). Naar de relatie tussen bepaalde typen instructie of onderwijsleermiddelen voor taalminderheden en de tweede-taalvaardigheid van minderheden is nog nauwelijks onderzoek gedaan. Appel (1984: 84) breekt hiervoor een lans. Hij stelt dat zulk onderzoek wellicht relevanter is dan dat naar de invloed van attitude en sociaal-kulturele oriëntatie. Ten onrechte, zoals Kerkhoff & Vallen (1986: 220) terecht stellen, omdat Appel daarbij voorbijgaat aan het feit dat inzicht in leerderskenmerken die leersukses kunnen beïnvloeden, noodzakelijk is om de onderwijsleersituaties waarin de kinderen verkeren, te onderzoeken. Voor een overzicht van verschillende taxonomieën van leerders- en omgevingskenmerken in het tweede-taalverwervingsproces zie Brown (1980: 246-249).

De derde beslissing ten aanzien van de methodologie van taalverwervingsonderzoek betreft de vraag welke taaldata verzameld moeten worden, op welke wijze en hoeveel (zie ook Broeder e.a. 1986). Daaraan vooraf gaat de vraag welke taaldata het proces van taalverwerving kunnen konstitueren, c.q. de toenemende taalvaardigheid optimaal kunnen representeren. Naast pogingen om taalvaardigheid te definiëren zijn er nog meer pogingen ondernomen om taalvaardigheid te operationaliseren. Bij gebrek aan een consistente theorie over de precieze aard van het taalvaardigheidskonstrukt heeft elk onderzoek zijn eigen operationele definitie. Sommigen vatten taalvaardigheid op als een eendimensionele vaardigheid (o.a. Oller 1979) te meten met één procedure (zie bijvoorbeeld Hinofotis 1980), anderen beschouwen taalvaardigheid als een reeks relatief onafhankelijke deelvaardigheden. In Guilford (1967) worden bijvoorbeeld 30 onafhankelijke taalvaardigheidscomponenten onderscheiden in de semantische schijf van het 'Structure-of Intellect'-

model (zie Meuffels 1980). Vanuit een dergelijke meerdimensionaal vertrekpunt is taalvaardigheid niet met één procedure te meten. Over operationalisering van tweede-taalvaardigheid zie o.a. Verhoeven & Vermeer (1984a).

Met betrekking tot de aard van de talige aktiviteit (receptief of produktief) en inzake het kanaal waarlangs kommunikatie plaatsvindt (mondeling of schriftelijk) worden doorgaans de volgende vier vaardigheden onderscheiden: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Op het niveau van beschrijving van het taalsysteem wordt traditioneel onderscheid gemaakt tussen klanken, woorden, woordgroepen, zinnen en teksten. In het taalvaardigheidsmodel van Levelt & Kempen (1976: 505) worden op hiërarchische wijze de volgende deelvaardigheden ondergebracht: fonologische, lexikale, syntaktische en tekstuele vaardigheden, alle gericht op het begrijpen en produceren van respektievelijk klanken, woorden, zinnen en teksten. Naast deze grammatikale vaardigheden, die voornamelijk betrekking hebben op de structuur van taal, worden ook nog pragmatische vaardigheden onderscheiden, die meer betrekking hebben op de kommunikatieve funkties van taal (Austin 1962). Canale & Swain (1980) tenslotte onderscheiden naast grammatikale vaardigheden sociolinguïstische en strategische vaardigheden. Sociolinguïstische vaardigheid betreft dan de kennis van sociaal-kultureel bepaalde regels van (verbaal en non-verbaal) taalgebruik in specifieke konteksten; strategische taalvaardigheid heeft betrekking op het vermogen om met verbale en non-verbale middelen een eenmaal gesteld kommunikatief doel te bereiken. Voor een (kort) overzicht van de verschillende in de literatuur onderscheiden taalvaardigheden zie Hymes (1985).

1.4 Dataverzamelingsprocedures

De wijze waarop taaldata verzameld kunnen worden kan volgens Stolz & Bruck (1976) door middel van twee dimensies worden gekarakteriseerd: direkt vs. indirekt en diskreet ('discrete-point') vs. integratief. Een direkte toetsingsprocedure houdt het verzamelen van spontane taaldata in een natuurlijke omgeving in; een indirekte procedure verwijst naar gestructureerde elicitatieprocedures zoals testen en toetsen. In een diskrete toetsingsprocedure wordt taalvaardigheid in onderliggende deelkomponenten geanalyseerd, bijvoorbeeld in termen van het hierboven beschreven model van Levelt & Kempen (1976); in een integratieve procedure wordt 'algemene' taalvaardigheid bepaald door één specifieke taakstelling, bijvoorbeeld een cloze-procedure.

Aldus kunnen vier typen toetsingsprocedures onderscheiden worden: direkt-diskrete, bijvoorbeeld spontane taaldata die geanalyseerd worden op specifieke taalaspecten (zie voor een overzicht Beheydt 1983); indirekt-diskrete, zoals bijvoorbeeld de Taaltoets voor Allochtone Kinderen (Verhoeven, Vermeer & Van de Guchte 1986); direkt-integratieve, waarin geprobeerd wordt na te gaan hoe individuen in een gegeven situatie specifieke taalhandelingen kunnen verrichten, bijvoorbeeld het begrijpen van instructies in de klas (zie De Haan 1985) en tenslotte indirekt-integratieve, waarvan de genoemde cloze-procedure een voorbeeld is. Tussen integratieve en diskrete procedures worden veelal hoge korrelaties gevonden.

Tenslotte wordt in een aantal onderzoeken taalvaardigheid niet rechtstreeks onderzocht, maar door middel van een beoordeling op bijvoorbeeld een vijfpuntsschaal. Daarbij kan de globale taalvaardigheid beoordeeld worden met één schaal (van 'geen enkele toepassing' tot 'spreekt near-native'), zoals bijvoorbeeld in Van Esch (1983: 16), dan wel op een meer 'discrete-point'-wijze, waarbij verschillende deelvaardigheden beoordeeld worden op meerdere vijfpuntsschalen, zoals bijvoorbeeld in Verhoeven & Vermeer (1984b). Volgens Leemann (1981: 122) vormen leerkrachtbeoordelingen een waardevolle maatstaf voor taalvaardigheid.

In de beoordeling van de direkte vs. indirekte procedures speelt de validiteit ervan een grote rol. De validiteit van een procedure kan gedefinieerd worden als de mate waarin een procedure meet wat zij bedoelt te meten (zie Leemann 1981). Daarbij worden twee typen validiteit onderscheiden, namelijk inhoudsvaliditeit en concurrerende validiteit. Inhoudsvaliditeit heeft betrekking op de vraag of de procedure een representatieve steekproef oplevert van het beoogde taalgedrag; concurrerende validiteit betreft de vraag in hoeverre twee verschillende procedures (bijvoorbeeld toetsgegevens en spontane data) hetzelfde opleveren. Daarnaast speelt de betrouwbaarheid natuurlijk een rol bij de beoordeling van procedures. Daarbij gaat het in feite om de nauwkeurigheid van de procedure: in hoeverre is die intern consistent, hoe ernstig zijn de meetfouten. Labov (1969) zet vraagtekens bij de validiteit van indirekte procedures, vanwege het misleidende karakter van 'controlled experiments': "the only thing that is 'controlled' is the superficial form of the stimulus" (id.: 200). Ook Wong-Fillmore (1976: 725) stelt dat indirekte procedures tenderen misleidend te zijn en geen juiste afspiegeling vormen van spontaan taalgedrag. Volgens haar moeten toetsgegevens geverifieerd worden met spontane taaldata. Corder (1973a: 268) acht taalmateriaal dat geproduceerd is in een natuurlijke kommunikatieve situatie valide data, dat wil zeggen dat ze iets vertellen over de talige competentie van de leerder. Want "Tests are not devised to ask the question: what does the learner know?"

What are the rules he is actually using and the systems and categories he is actually working with?" (Corder 1973b: 55). Aan de andere kant vindt hij (Corder 1973b: 47) spontane taaldata "both too small in quantity and, because of the internal and external constraints on its production, probably not a representative sample of the learner's language". Direkte data zijn niet alleen vaak niet representatief vanwege het geringe voorkomen van te onderzoeken elementen, maar ook omdat "the learner himself will place limitations upon the data the analyst works with by selecting from his actual repertoire, where possible, only those aspects of his knowledge which, rightly or wrongly, he has most confidence in" (id.: 54). Direkt gerelateerd aan de vraag naar representativiteit van spontane taalgegevens is de notie verplichte kontekst (zie ook Rieck 1980). Zelfs vele uren opgenomen taalmateriaal kan voor wat betreft sommige linguïstische aspecten in minder dan drie keer resulteren, wat meestal als een absoluut minimum wordt gezien (Brown 1973, Dulay & Burt 1974, Krashen 1981: 56 kiest zelfs een $N > 10$ criterium). Bovendien kunnen uitingen soms nauwelijks getranskribieerd of gescoord worden zonder sterk bevooroordeelde interpretaties van de onderzoeker.

In verschillende onderzoeken zijn de resultaten van direkte en indirecte procedures met elkaar vergeleken. Burmeister, Ufert & Wode (1979) onderzochten de Engelse taalvaardigheid van vier Duitse kinderen door middel van spontane taaldata en tests. Zij vonden op vijf punten verschil: in vergelijking met de spontane taaldata vertoonden de testdata meer teruggrijpen op de eerste taal; meer gebruik van archaïsche structuren; vermijden van bepaalde structuren; veel structuren die in de spontane taaldata niet voorkwamen; en over het algemeen een grotere heterogeniteit zowel wat betreft het aantal structuren als de individuele verschillen tussen de kinderen. De konstatering dat er meer interferenties, archaïsche structuren en vermijdingen van structuren optreden in testdata korrespondeert met de bevindingen van Adams (1978) dat zulke verschijnselen optreden als de leerder gedwongen wordt structuren te produceren die hij nog niet kan produceren. Burt & Dulay (1980) konkluderen in een overzicht dat direkte en indirecte procedures vaak verschillende resultaten laten zien met betrekking tot de volgorde van verwerving van bepaalde morfemen. Direkte procedures kwamen tot min of meer dezelfde, vaste volgorde (Andersen 1976, Fuller 1978, Krashen e.a. 1978). Maar een indirecte procedure (Larsen-Freeman 1975) liet een geheel andere volgorde zien. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat de laatste studie op schriftelijke data was gebaseerd. Het met elkaar vergelijken van direkte en indirecte procedures zoals in bovengenoemde onderzoeken geeft echter geen antwoord op de vraag naar de validiteit van de procedure. Om de vraag naar de relatieve kwaliteit te beantwoorden zouden direkte en indirecte procedures niet alleen met elkaar vergeleken moeten worden, maar ook met een extern criterium. Uit een onderzoek naar

de taalvaardigheid in het Nederlands van een twintigtal Turkse kinderen, waarin een direkte en een indirecte 'discrete-point' procedure vergeleken werden met oordelen van leerkrachten over verschillende deeltaalvaardigheden van leerlingen (Verhoeven & Vermeer 1984b), bleek dat bij elke gemeten deeltaalvaardigheid (met betrekking tot klanken, woorden, woordvorming, zinsbouw en tekst) de toetsen steevast hoger (signifikant) korreleerden met de oordelen van de leerkrachten dan de spontane taaldata. De korrelaties tussen de totaalscores van de drie procedures waren alle significant, waarbij de korrelatie tussen de indirecte procedure en de oordelen bijna twee keer zo hoog was als die tussen de direkte en de oordelen (resp. .75 en .40; de korrelatie tussen beide procedures was .65).

Direkte data hebben als belangrijk voordeel dat de aandacht van de proefpersonen niet gericht is op taal-in-isolatie, zoals vaak bij toetstaken het geval is. Om die reden wordt ook wel gesproken van 'natuurlijke' taaldata, van taalgedrag onder 'normale' sociale condities en met 'normale' bedoelingen. Sociolinguïstische en strategische vaardigheden worden hoofdzakelijk met behulp van directe procedures gemeten (Verhoeven & Vermeer, te versch.), alleen al vanwege de huidige kennisstand met betrekking tot die taalvaardigheden. Het doel van directe procedures is ook vaak om hypoteses te genereren, omdat ze veel onvermoede data opleveren (Van Els e.a. 1984: 72). In veel recente tweede-taalverwervingsonderzoeken worden beide procedures gehanteerd (Appel 1984, Van Helvert 1985, Lalleman 1986).

Eén van de grootste nadelen van directe procedures is het gegeven dat ze bijzonder tijdsintensief zijn. Terwijl de duur van een opname vanwege de representativiteit van het materiaal al langer is dan die van een gemiddelde toets, dient die opnametijd ook nog eens met een faktor 10 à 100 vermenigvuldigd te worden voor transkriptie en analyse (Ehlich & Switalla 1976).

1.5 Het onderhavige onderzoek

De beide in 1.2 onderscheiden aspecten van tweede-taalverwerving - structuur en tempo - zijn object van een in juni 1981 aan de Tilburgse Hogeschool gestart onderzoek, getiteld Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen. In dit onderzoek worden gegevens verzameld over het verloop van de verwerving van het Nederlands van deze kinderen, door hen in de eerste drie klassen van de lagere school te volgen (van hun zesde tot negende jaar).

Bij de voorliggende rapportage ligt de nadruk vooral op het temporele aspekt, hetgeen tot uitdrukking gebracht wordt in de titel van het projekt door de vooropplaatsing ervan. Er wordt een antwoord gezocht op de vraag wanneer nader aan te geven linguïstische verschijnselen in het Nederlands van allochtone kinderen optreden, en in hoeverre specifieke sociaal-kulturele- en kontaktfactoren het tempo en de mate van sukses van verwerving bepalen.

In dit onderzoek wordt tevens nagegaan of er sprake is van een afvlakking in leertempo, te vergelijken met de bij volwassenen gekonstateerde plateau-vorming (WTBW 1979). Naar het oordeel van vele leerkrachten (zie o.a. Molony & Pechler 1982: 19) gaan allochtone kinderen aanvankelijk sterk vooruit wat betreft hun tweede-taalverwerving, maar treedt er na één à anderhalf jaar een inzinking in. Een vergelijkbaar verschijnsel is het optreden van een soort stabilisatie-patroon bij van-huis-uit dialektsprekende kinderen, na enkele jaren onderwijs, zoals gekonstateerd in het Kerkrade-projekt (Stijnen & Vallen 1981). Hyltenstam (1978) rapporteert over variatie in tempo bij tweede-taalverwervers in Zweden dat "the greatest progress is made in the initial stages of learning in the syntactic areas studied" (id.: 53), waarbij hij de grens tussen de twee in zijn onderzoek vergeleken groepen legt tussen de vier en vijf maanden onderwijs. Aangezien er weinig tweede-taalverwervingsonderzoek met een looptijd van langer dan een jaar is gedaan (zie echter Perdue 1982), zijn er tot nu toe geen gegevens over een mogelijke afvlakking in leertempo voorhanden.

Wat betreft het structurele aspekt wordt in het onderhavige onderzoek onderzocht wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands bij allochtone kinderen van hun zesde tot negende jaar. Aspekten van de structuur van tweede-taalverwerving in het Nederlands van Marokkaanse kinderen is eerder onderzocht in een cross-sectioneel onderzoek (Vermeer 1980). Toen werden met 27 Marokkaanse leerlingen van 6;6 tot 13;2 jaar uit de eerste tot en met de zesde klas, die 0;2 tot 4;6 jaar in Nederland waren, door leerkrachten gesprekken gevoerd, die op de band opgenomen werden. Deze taaldata werden geanalyseerd op een 60-tal syntaktische, morfologische, semantische en pragmatische categorieën, zoals verschillende werkwoordsvolgorde; hulpwerkwoorden van tijd, lijdende vorm, aspekt; verbuiging en vervoeging; gebruik van negatieven, voorzetsels, interjekties. De data werden hiërarchisch geordend in een implicationele schaal (zie 4.4). De gevonden implicationele figuur leverde een duidelijk beeld op van de beheersingsvolgorde, onafhankelijk van verschillende sociale factoren zoals aantal allochtonen in de klas, Nederlandstalige of anderstalige vriend(inn)en, extra lessen Nederlands, en dergelijke. De implicationele figuur suggereert een verwervings-

volgorde, maar is in feite een beheersingsvolgorde: een direkt gevolg van het feit dat het een dwarsdoorsnede-onderzoek betrof. Het is deze studie (Vermeer 1980) geweest die geleid heeft tot de opzet van het longitudinale onderzoek waarover in dit boek gerapporteerd wordt. Een dergelijk longitudinaal onderzoek maakt het mogelijk op meer direkte wijze uitspraken te doen over verwervingsvolgorde, en daarmee de eerder gevonden resultaten te toetsen. Daarbij zal tevens gekeken worden naar mogelijke verschillen tussen Turken en Marokkanen.

Afgeleid doel van het onderhavige onderzoek is dat inzicht in de verwervingsvolgorde een bijdrage zou kunnen leveren aan de opbouw van een leergang Nederlands voor allochtone kinderen. Wanneer bij de volgorde van leerstofonderdelen in een leergang rekening gehouden zou worden met op elkaar volgende tussensystemen in het taalverwervingsproces, zou zo'n leergang een aantal voordelen kunnen bieden (Vermeer 1981). De leergang sluit beter aan bij de behoefte: het kind wordt iets onderwezen wat het onmiddellijk kan gebruiken, en het leerstofonderdeel heeft in de leergang een optimale plaats: het wordt namelijk aangeboden op het moment waarop het kind het 't gemakkelijkst kan opnemen. Dit uitgangspunt - volgorde in de leergang gebaseerd op verwervingsvolgorde - is echter in een aantal opzichten problematisch (Bongaerts 1981). Hierop wordt onder andere ingegaan in hoofdstuk 5.

Wegens een mogelijke afvlakking in leertempo na één à anderhalf jaar, en mede vanwege de toepassingsgerichte intentie strekt het onderzoek zich uit over een langere periode (twee jaar en twee maanden) dan in longitudinaal taalonderzoek veelal gebruikelijk is.

Kort samengevat worden in het onderhavige onderzoek de volgende vraagstellingen en hypotheses onderzocht.

Ten aanzien van tempo:

- Wat is het tempo c.q. de mate van sukses waarmee door Turkse en Marokkaanse kinderen van hun zesde tot hun negende jaar een aantal grammatische elementen van het Nederlands verworven worden?

Bij deze vraagstelling wordt de volgende hypothese geformuleerd:

- sociaal-kulturele oriëntatie en aard en mate van kontakt met de tweede taal hebben invloed op het tempo c.q. de mate van sukses van verwerving: hoe meer oriëntatie op en taalkontakt met nederlandstaligen, met des te meer sukses het Nederlands verworven wordt.

Voorts wordt er nagegaan of er na één à anderhalf jaar een afvlakking in leertempo plaatsvindt in de tweede-taalverwerving van kinderen, en of nationaliteit en sekse van invloed zijn op het tempo of de mate van sukses van verwerving.

Ten aanzien van structuur:

- Wat is de structuur c.q. volgorde in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands bij Turkse en Marokkaanse kinderen van hun zesde tot hun negende jaar?

Voor zover volgorde-verschillen tussen en binnen beide proefgroepen (Turken en Marokkanen) worden aangetroffen, zal nader onderzocht worden welke factoren daarbij een rol spelen.

De rest van dit boek is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 wordt uitvoerig ingegaan op de gehanteerde procedures met betrekking tot de dataverzameling en dataverwerking. In hoofdstuk 3 wordt onderzocht wat de invloed is van sociaal-kulturele factoren en kontaktfactoren op het tempo en het sukses van tweede-taalverwerving. In hoofdstuk 4 wordt onderzocht in hoeverre er sprake is van universele wetmatigheden in de structuur en wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands. Tot besluit van dit boek volgen in hoofdstuk 5 konklusies en discussie.

HOOFDSTUK 2

DATAVERZAMELING EN DATAVERWERKING

2.1 Inleiding

Gedurende twee jaar en twee maanden zijn met intervallen van telkens vijf maanden (in totaal zesmaal) drie soorten gegevens verzameld:

- gesprekken tussen leerling en leerkracht, meestal de leerkracht die speciaal aangesteld is ten behoeve van het onderwijs aan allochtone kinderen. Ieder gesprek duurde 20 à 30 minuten, en is op audio-band opgenomen (zie 2.4);
- formele taalproduktietoetsen. Deze bestonden uit een aantal morfologietoetsen, een zinsimulatietoets en een woordenschattoets, welke door de leerkracht afgenomen en op audio-band opgenomen zijn (zie 2.5);
- sociaal-kulturele gegevens over de leerling. Deze werden verkregen via een lijst met vragen over de betrokken leerling, broertjes en zusjes, ouders, klas en school, die door de betreffende leerkracht werd ingevuld (zie 2.6).

Ten aanzien van de taalgegevens is gekozen voor zowel een indirecte als directe procedure (toetsgegevens en spontane taaldata) om een zo nauwkeurig mogelijk beeld te krijgen van het taalgebruik van de kinderen. In de toetsen is derhalve specifiek gevraagd naar grammatische elementen die in de gesprekken door de proefpersonen vermeden zouden kunnen worden. Bovendien fungeren de toetsgegevens als controle op de gegevens uit de gesprekken. Aan de andere kant tenderen formele toetsen misleidend te zijn en kunnen de uitkomsten op hun beurt geverifieerd worden door spontane taalgegevens, zoals gesprekken (zie 1.4).

In dit hoofdstuk wordt uitvoerig ingegaan op de gehanteerde procedures met betrekking tot de dataverzameling en dataverwerking. Zowel bij de verzameling als verwerking van data worden in onderzoeken voortdurend (vaak arbitraire) beslissingen genomen, die echter zelden zichtbaar zijn in de over die onderzoeken rapporterende literatuur. Door het ontbreken van precieze operationalisaties zijn de uitkomsten uit verschillende onderzoeken moeilijk met elkaar te vergelijken. In dit hoofdstuk is getracht zo expliciet mogelijk

de gehanteerde procedures te beschrijven. Wenselijker dan erover te zwijgen, is het vastleggen van arbitraire beslissingen, ook al impliceert dat een kwetsbaardere opstelling.

2.2 Leerkrachten als proefleiders

De leerkrachten zelf voerden in de meeste gevallen de gesprekken met de leerlingen en namen hen de toetsen af. Door deze werkwijze kon de invloed van de 'observers paradox' (Labov 1972: 209) in belangrijke mate gereduceerd worden. Door leerkrachten die dagelijks met de kinderen omgaan, de gesprekken te laten voeren en de toetsen af te laten nemen, wordt een ongedwongener situatie gecreëerd dan wanneer een onbekende onderzoeker het gesprek voert. De persoonlijke afstand tussen leerkrachten en leerlingen is immers kleiner dan die tussen onderzoekers en leerlingen. Dit geldt te meer daar er telkens intervallen van vijf maanden optreden tussen twee opnames. Wanneer de eigen leerkrachten opnames maken, zijn er meer garanties aanwezig voor een ongedwongen opnamesituatie. Vooral minder taalvaardige kinderen klappen bij vreemden dicht (Appel, Everts & Teunissen 1979: 124) en verlegenheid speelt bij alle kinderen een rol, met name bij interviews.

Aangezien een groot deel van het gesprek sterk voorgestructureerd was wat betreft onderwerp en het gebruik van visueel stimulusmateriaal, en de leerkrachten vooraf geïnstrueerd werden wat betreft de wijze van vragenstellen (zie 2.4), waren de gesprekken onderling goed vergelijkbaar. Daarnaast werden zowel gesprekken als ook de toetsafnames op audio-band opgenomen. Met eventuele problemen of afwijkingen van de normale procedure (bijvoorbeeld voorzeggen of een onjuiste stimuluszin van de leerkracht) kon bij de analyse dan ook rekening gehouden worden (zie 2.8). Uit eerder onderzoek (Vermeer 1980) is gebleken dat deze wijze van dataverzameling goed funktioneert.

Na een informatiebijeenkomst over het onderhavige onderzoek, bleken zestien leerkrachten bereid om mee te werken. Zij hadden tezamen 43 Turkse en Marokkaanse leerlingen die aan de criteria (minimaal één jaar kleuterschool en voor de eerste maal in de eerste klas) voldeden. De leerkrachten die aan het onderzoek deelnamen, werkten op school geheel of gedeeltelijk met allochtone kinderen. Zij volgden op een schoolbegeleidingsdienst maandelijks nascholingsbijeenkomsten, waaraan de onderzoeker zelf ook deelnam. Hierdoor was er een regelmatig en intensief contact met de leerkrachten gedurende de loop van het onderzoek.

2.3 De proefpersonen

De proefpersonen waren zestien Turkse en zestien Marokkaanse kinderen uit de eerste klassen van twaalf verschillende lagere scholen in Tilburg en één in Goirle. Het waren alle 'gewone' lagere scholen - geen Montessori of Jenaplan - met een klassikaal systeem, waarbij van tijd tot tijd allochtone kinderen apart onderwijs kregen van een taakleerkracht. Over het algemeen kan gesteld worden dat de kenmerken van de onderwijsleersituatie zowel naar aard als niveau (Van Kemenade 1973) niet opvallend leken te verschillen, bijvoorbeeld ten aanzien van doelen van de betrokken leerkrachten, attitudes ten opzichte van taalminoriteiten, onderwijsleermiddelen en dergelijke (zie 2.8). De scholen lagen verspreid over geheel Tilburg, en hadden een percentage allochtonen op school dat tussen de 11 en 27 procent lag. Dat laatste gegeven (het percentage allochtonen) bepaalde mede de variabele 'taalkontakt' van de proefpersonen.

De respectieve aantallen jongens en meisjes waren over beide groepen gelijk. De variabele sekse is in dit onderzoek meegenomen niet vanwege het instandhouden van de myte dat meisjes verbaal begaafder zouden zijn dan jongens (zie hierover Macaulay 1977), maar omdat de mate van taalaanbod in het Nederlands tegenover meisjes mogelijk verschilt met die tegenover jongens, vanwege de verschillende rollen die beide seksen vervullen. Mogelijkerwijze zouden allochtone meisjes in verband met meer huishoudelijke plichten binnenshuis minder contact hebben met de tweede taal dan de meer buitenshuis opererende jongens.

De proefpersonen hadden allen minimaal één jaar kleuterschool gevolgd en zaten voor de eerste keer in de eerste klas. Bij de eerste opnamen (januari 1982) waren ze gemiddeld 6;11 jaar oud en varieerden ze in leeftijd van 6;4 tot 7;9 jaar (zie Tabel 1).

Tabel 1. Achtergrondgegevens per proefgroep en totale groep.

	Marokkaanse jongens	Marokkaanse meisjes	Turkse jongens	Turkse meisjes	Totale groep
aantal	8	8	8	8	32
gemiddelde leeftijd	7;0	6;9	7;0	6;11	6;11
gemiddelde verblijfsduur	4;1	4;6	6;7	4;10	5;0
proefpersoonnummer	1-10	11-20	21-30	31-43	1-43

De verschillen in leeftijd bleken niet significant, noch voor nationaliteit, noch voor sekse. Sommige kinderen waren in Nederland geboren, andere waren pas ruim twee jaar in Nederland. De verschillen in verblijfsduur bleken voor wat betreft nationaliteit significant ($p = 0.03$). De Turkse kinderen waren gemiddeld zestien maanden langer in Nederland dan de Marokkaanse. Allen waren echter langer dan twee jaar in Nederland (vanaf ruim hun vierde jaar), en in de primaire socialisatie in de moedertaal opgevoed. Uit ander onderzoek is gebleken (Lalleman 1983) dat het in Nederland geboren zijn voor allochtone kinderen geen indicatie is voor een betere taalvaardigheid in het Nederlands. Alle proefpersonen waren kinderen van ongeschoolde of geschoolde (hand)arbeiders (beroepsniveau 1 en 2 uit de ITS-beroepenklapper (Van Westerlaak e.a. 1975), zowel wat betreft hun vader als - in een aantal gevallen - hun moeder. Hierbij is de sociaal-ekonomische status in Nederland - en niet die in Turkije of Marokko - als criterium genomen.

Bij de start maakten 43 proefpersonen deel uit van het onderzoek: 32 proefpersonen en 11 'reservisten'. Dit laatste was gedaan in verband met het longitudinale karakter van het onderzoek. Uit deze reservisten moest vijfmaal geput worden: eenmaal bij de tweede, en tweemaal bij de derde en vijfde opname, wegens verhuizing van de oorspronkelijke proefpersonen. In deze tekst wordt steeds gesproken over de 32 proefpersonen die uiteindelijk overbleven. Hun oorspronkelijke proefpersoonnummers (van 1 tot en met 43) worden in het vervolg steeds aangehouden. De nummers 1 tot en met 10 betreffen Marokkaanse jongens; 11 tot en met 20 Marokkaanse meisjes; 21 tot en met 30 Turkse jongens; en 31 tot en met 43 Turkse meisjes (zie Tabel 1). Op basis van proefpersoonnummer kan dus in het verdere verloop van de tekst zowel sekse als nationaliteit afgeleid worden. Voor een overzicht van de proefpersonen met verschillende relevante achtergrondgegevens met betrekking tot leeftijd, verblijfsduur in Nederland, kleuterschool, OETC, oudere broer of zus op school, verblijfsduur en beroep ouders, zie Bijlage 1.

2.4 De gesprekken

De gesprekken die de leerkrachten met elk individueel kind voerden, bestonden uit twee gedeelten:

- een gesprek aan de hand van visueel stimulusmateriaal;
- een gesprek daarop volgend over verschillende onderwerpen zoals televisie, vriendjes, vakantie.

In feite was er zelden een breuk op te merken tussen de twee gedeelten. Deze liepen in

elkaar over en vaak ook door elkaar. Het totale gesprek duurde 15 à 45 minuten (zie verder 2.8: het verloop van de opnames). De bedoeling van het eerste gedeelte was om aan alle proefpersonen een beschrijving/vertelling te ontlokken aan de hand van voor allen gelijk visueel stimulusmateriaal. Daarbij is voor de eerste opname gekozen voor vertelplaten, en in verdere opnames voor fotoseries of strips zonder woorden. Bij de eerste opname is voor vertelplaten gekozen, omdat niet zeker was of alle kinderen de in opeenvolgende beelden uitgedrukte temporele sekwenties wel zouden kunnen interpreteren. De selectiecriteria voor het visuele stimulusmateriaal waren: herkenbaarheid voor de kinderen (bijvoorbeeld met betrekking tot seizoenen) en beschrijving van gebeurtenissen hier en nu, met of zonder temporele ordening. Met betrekking tot dit laatste was de verwachting dat het grootste deel van de geëliciteerde taaluitingen een tegenwoordige tijdsvorm (ott en vtt) zou hebben. In het daaropvolgende 'vrije' gesprek zouden waarschijnlijk meer verleden tijdsvormen (ovt en vvt) gebruikt worden, aangezien het onderwerp daarvan veelal in het verleden lag (wat op televisie gezien was, hoe de vakantie was en dergelijke). Voor wat betreft het eerste gedeelte zijn de gesprekken goed vergelijkbaar qua onderwerp. In het tweede gedeelte zijn de gesprekken wat dat betreft verschillend. Wel kregen de leerkrachten enige instructies mee, namelijk over het stellen van vragen en te verwachten reacties van de kinderen daarop (ja/nee-vragen versus vraagwoordvragen). Daarnaast werden enige onderwerpen aan de hand gedaan, waarbij expliciet werd vermeld dat die onderwerpen niet noodzakelijk aan bod hoefden te komen (zie Bijlage 2).

2.4.1 Transkriptie en scoring

De opnames van de gesprekken zijn in hun geheel uitgeschreven, zowel de uitingen van de proefpersonen als die van de leerkracht. Daarbij is een transkriptievorm gehanteerd, waarbij de uitingen van de proefpersonen op de linkerhelft, en die van de leerkracht op de rechterhelft van de bladzijde staan. Zie voor een volledige beschrijving van de gehanteerde transkriptiemethode Bijlage 3. Daar het fonologisch niveau in dit onderzoek hier geen object van studie is, is in het algemeen een ortografische weergave gehanteerd: lope is genoteerd als lopen, boik als buik (zie voor verschillende transkriptiesystemen Ehlich & Switalla (1976); voor de relatie systeemkeuze - onderzochte variabelen Baeyens 1980).

Alle getranskribeerde opnames zijn geheel gecontroleerd door een tweede beoordelaar en tegelijkertijd bewerkt tot protokollen met het oog op de analyse. Allereerst is het taalgedrag van de proefpersonen in uitingen onderverdeeld (zie verder 2.4.2.3). Daarnaast zijn bepaalde woorden en woordgroepen tussen haakjes geplaatst, die niet bij de berekening van de diversiteit van de woordenschat (zie 2.4.2.2) en de uitingenslengte (zie 2.4.2.3)

betrokken werden. Voor de analyse van de funktiewoorden en eindmarkeringen (zie 2.4.2.1) zijn valse starts en opsommingen die tussen haakjes geplaatst zijn, wél in aanmerking genomen. Voor de daarbij gehanteerde regels zie Bijlage 3.

Van belang bij de analyse van de linguïstische variabelen funktiewoorden en eindmarkeringen is het begrip verplichte kontekst (Brown 1973: 255). In de meeste uitingen die uit meer dan één woord bestaan, zijn bepaalde elementen verplicht. Zo vereist in zij heeft twee appels gekocht het getal twee een meervoud -s bij appel. Als bovendien uit de kontekst blijkt dat er verwezen wordt naar een vrouw, dan is zij verplicht, en hij fout. In sommige gevallen is het overigens moeilijk vast te stellen wat verplicht is in een bepaalde kontekst, bijvoorbeeld het gebruik van een (onbepaald lidwoord) dan wel de (bepaald lidwoord), of het gebruik van de tegenwoordige tijd in plaats van de verleden tijd in het 'praesens historicum'.

Van elke variabele is gescoord het aantal goede, en foute of geen realisaties (Dulay & Burt 1975). Onder andere in het geval van overgeneralisatie is aangegeven om wat voor realisatie het gaat. Dit laatste is van belang in verband met specifieke taalontwikkelingsverschijnselen (zie 1.1). Overgeneralisaties komen in aanmerking om tweemaal gescoord te worden. In hij roepte die jongen bijvoorbeeld, wordt zowel het gebruik van de verleden tijdsmarkeerder -te gehonoreerd ('goede' realisatie) als het niet gebruiken van de sterke vorm riep (foute realisatie). In deze gevallen wordt tweemaal gescoord: ten eerste wordt genoteerd dat de regel van een bepaald verschijnsel toegepast wordt, ten tweede dat de uitzondering op die regel (nog) niet toegepast wordt. In gevallen waarin het niet duidelijk is of een bepaald verschijnsel wordt gerealiseerd, wordt niet gescoord. Dit betreft bijvoorbeeld gevallen van assimilatie als hij schopt tegen de bal en ook de meester haalt de jongens uit elkaar, waarin het gezochte element -t samenvalt met het volgende woord. Ook wordt niet gescoord in hij zit en hij wacht. Alleen ondubbelzinnige gevallen worden gescoord.

2.4.2 Linguïstische variabelen in de gesprekken

De gesprekken zijn geanalyseerd op de volgende linguïstische aspecten:

- korrekt en inkorrekt gebruik van funktiewoorden en eindmarkeringen;
- diversiteit van de woordenschat;
- complexiteit van de uitingen.

Deze keuzes zijn gebaseerd op de volgende overwegingen. Met het oog op de doelstelling van het onderzoek was het noodzakelijk dat de onderzochte aspecten progressie vertonen. Daarnaast moest een vergelijking mogelijk zijn met de in de toetsen onderzochte variabelen. Daartoe moesten de onderzochte aspecten een zekere waarschijnlijkheid van voorkomen hebben (in die gesprekssetting bij de gekozen populatie), niet door de hele populatie reeds verworven zijn en een duidelijke 'verplichte kontekst' hebben (zie 2.4.1). Dit impliceert dat die variabelen niet opgenomen zijn die: nog lang niet beheerst worden (bijvoorbeeld het voegwoord zodra); allen reeds beheersen (bijvoorbeeld ik); weinig voorkomen (bijvoorbeeld 2e persoon ott in inversie zonder t); in deze gesprekssetting eventueel niet gepast geacht worden (bijvoorbeeld jij); behoren tot een categorie met weinig leden (bijvoorbeeld meervoud als centra); moeilijk te scoren zijn omdat onduidelijk is wat de verplichte kontekst is (bijvoorbeeld onbepaald lidwoord een); en geregeerd worden door de keuze van de- of het-woorden, aangezien dit onderscheid pas laat geleerd wordt (bijvoorbeeld uitgang van bijvoeglijke naamwoorden voor de- versus het-woorden). Deze procedure leidde op basis van eerder onderzoek (Vermeer 1980) tot de volgende variabelen: een zestigtal funktiewoorden en eindmarkeringen (2.4.2.1), een viertal woordenschatmaten (2.4.2.2) en een drietal maten met betrekking tot uitsingslengte (2.4.2.3).

2.4.2.1 Funktiewoorden en eindmarkeringen

Funktiewoorden	voorzetsels	<u>naar, in, op, onder, voor, achter, naast, tussen</u>
	voegwoorden	<u>als, want, omdat, toen, of</u>
	hulpwerkwoorden	<u>gaan, kunnen, mogen, moeten, willen, zullen, hebben, zijn, worden</u>
	koppelwerkwoorden	<u>zijn, worden</u>
	voornaamwoorden	<u>hem, haar</u>
	ontkenningen	<u>niet, geen</u>
Eindmarkeringen	tegenwoordige tijd	enkelvoud 1, 2, 3; meervoud
	voltooid deelwoord	zwak (<u>-t</u> en <u>-d</u>); sterk* (<u>ABA</u> , <u>ABB</u> en <u>ABC</u>); onregelmatig* (zie 2.5.1.4)
	verleden tijd	zwak (<u>-te</u> en <u>-de</u>); sterk* (<u>ABA</u> , <u>ABA</u> en <u>ABC</u>); onregelmatig*
	naamwoorden	meervoudsvormingen van de typen <u>flessen, knieën, tanden, sleutels, schepen/wegen</u> ;
		verkleinwoordsvormingen van de typen <u>em-mertje, brilletje, flesje, armpje, koninkje, blaadje</u> ;
		vorming van de vergrotende trap (<u>-er, -der</u> en onregelmatig*);
		vorming van de overtreffende trap (<u>-(s)t</u> en onregelmatig*).

De verschillende typen eindmarkeringen worden in 2.5 (de toetsen) besproken. De variabelen met * zijn formeel gezien geen eindmarkeringen.

2.4.2.2 De diversiteit van de woordenschat

Om inzicht te krijgen in de produktieve woordenschat van proefpersonen wordt voor spontane taaldata veelal de Type/Token Ratio (TTR) gebruikt, of de teller uit deze breuk: het Totaal aantal Verschillende Woorden (TVW). De indicatie die beide maten zouden geven over de diversiteit van de woordenschat is problematisch, omdat ze afhankelijk zijn van tekstlengte, persoonskenmerken, taalspecifieke konventies en de gehanteerde definitie van woord (Broeder e.a. 1986: 43-46); van topic (Renkema 1982), alsook van de doelgroep (Appel 1984: 45).

TVW zou een uitstekende maat zijn wanneer de te analyseren teksten - afgezien van enkele verderop te noemen factoren - allemaal precies evenveel woorden (Tokens) zouden bevatten. Dit is echter zelden het geval. Door het gebruik van de TTR (= het totaal aantal verschillende woorden gedeeld door het totaal aantal woorden) wordt dit bezwaar enigszins ondervangen, maar nog lang niet voldoende, omdat de gesloten woordklasse functie-woorden veel frekwenter is dan de open klasse inhoudswoorden. Een korte tekst tendeert daardoor een hogere TTR te hebben dan een langere tekst. Talloze korrektie-maten zijn voorgesteld om de invloed van verschillende tekstlengtes te reduceren (onder andere Carroll 1964: 254, Beheydt 1983: 227). Alle voorgestelde korrektie-maten blijven desondanks afhankelijk van tekstlengte. Om die reden worden in het onderhavige onderzoek vier belangrijke maten gehanteerd, waarvan de uitkomsten achteraf bekeken zullen worden. Deze maten zijn alle gebaseerd op de tokens en de types in een tekst, terwijl een tweede familie van woordenschatmaten gebaseerd is op de variatie in de distributie van woordfrekwenties (zie ESF 1985 voor een uitstekend overzicht). De gehanteerde maten zijn: TTR (= V/N), index van Guiraud (1959: 58) 'indice de Richesse' (= V/\sqrt{N}), index van Herdan (1966) (= $\log V / \log N$) en de Uber-index (= $(\log N)^2 / (\log N - \log V)$), zoals die in ESF (1985) aangegeven worden. Zie voor deze maten verder Menard (1983).

Naast de lengte van de tekst is ook de aard van de tekst van invloed, in het bijzonder de diversiteit van en bekendheid met de aangesneden onderwerpen. Aan dit bezwaar is gedeeltelijk tegemoet gekomen omdat een groot deel van het gesprek op basis van een voor allen gelijk visueel stimulusmateriaal plaatsvond. Dat het aantal onderwerpen geringer wordt bij iemand die lange zinnen gebruikt, wanneer de tekstlengte konstant gehouden wordt (Renkema 1984), leek in het onderhavige materiaal niet relevant, ook al omdat

alleen niet-elliptische uitingen geanalyseerd worden. Ook persoonskenmerken zoals aarzelingen, gebruik van herhalingen en vullers (Broeder e.a. 1985: 12) spelen door de wijze van protokolleren (zie 2.4.1) geen rol: ze zijn immers tussen haakjes geplaatst en niet geteld. Van de TTR wordt nog een ander bezwaar genoemd, namelijk dat het geen geschikte maat zou zijn voor kinderen met een lage taalvaardigheid in de tweede taal (Appel 1985: 45). Appel wijt dit aan het feit dat sommige - weinig taalvaardige - kinderen alleen antwoord geven op de vragen van de proefleider, en bijgevolg nauwelijks functiewoorden gebruiken, en andere - wel taalvaardige - kinderen al spontaan hele verhalen vertellen, met vele functiewoorden. Aangezien functiewoorden frekwent voorkomen, zouden juist de wat meer taalvaardige kinderen een relatief lage TTR-score hebben (ibid.). Het empirisch bewijs voor deze stelling wordt geleverd in Verhoeven & Vermeer (1984b: 63), waarin een significant negatieve korrelatie (-0.78 , $p < .01$) gevonden werd tussen TVW en TTR in de spontane taaldata in het Nederlands van 20 Turkse kinderen (200 uitingen per kind). De TVW korreleerde significant positief met de in dat onderzoek gehanteerde produktieve woordenschattoets, de TTR negatief. Evenals bij Appel (1985) werden in dit onderzoek echter zowel elliptische als niet-elliptische uitingen geanalyseerd. Het is niet duidelijk of de stelling nog gehandhaafd kan blijven wanneer alleen niet-elliptische zinnen in de analyse betrokken worden, zoals in het onderhavige onderzoek.

Om een vergelijking met ander onderzoek mogelijk te maken, is het tenslotte nodig aan te geven wat onder de notie woord verstaan wordt. Op mogelijke vergelijkingen met niet-Nederlandstalige data wordt hier niet ingegaan (bijvoorbeeld op school versus Turks okulda). In het onderhavige onderzoek zijn de verschillende woorden niet herleid tot hun grondvorm of lemma, maar zijn alle verschillende voorkomende woordvormen apart geteld, net zoals in Van Helvert (1985: 14/15). Niet alleen zuiver praktische overwegingen - de faktor tijd - hebben daartoe geleid. Lemmatiseren is een arbitraire bezigheid omdat er tussen verschillende afgeleide vormen door de een wel, en de ander geen betekenisverschil gevoeld kan worden. De vraag is dan welk woordenboek beslist. Daarnaast is het de vraag in hoeverre liever of liefst en ben of geweest door een taalleerder gezien worden als verschillende, doch verwante realiseringen van graag en zijn (zie Beheydt 1983: 207-209). Tenslotte bleek uit Van Hout & Kerkhoff (1985: 112) dat lemmatisering van woorden niet van doorslaggevende invloed was geweest op het korrelatiepatroon van de verschillende gehanteerde woordenschatmaten.

2.4.2.3 De complexiteit van de uitingen

In de transkripten is het taalgedrag van de proefpersonen bij de controle door een tweede beoordelaar in uitingen onderverdeeld. Daarbij is niet de in eerste-taalverwervingsonderzoek gebruikelijke T-unit van Hunt (1965, 1970) gehanteerd. Voor de bezwaren hiertegen zie Van Helvert (1985: 12/13) en Beheydt (1983: 116 e.v.). Analooq aan 'een intonatorisch geheel tussen twee pauzen' (Beheydt 1983: 117) is in dit onderzoek gekozen voor eenzelfde suprasegmentele benadering. Als basis voor wat als een uiting wordt beschouwd dient de afgeronde intonatiecontour van een zin. De uiting is vervolgens op segmenteel niveau nader gedefinieerd, met inachtneming van de volgende regels:

- vóór een nevenschikkend voegwoord (en, maar, want, of) begint een nieuwe uiting, ook wanneer er konjunktiereductie heeft plaatsgevonden: hij pakt z'n fiets/en rijdt weg;
- ondergeschikte zinnen, enkelvoudig en complex, vormen een eenheid met de hoofdzin: de fiets die daar staat, is van hem is één uiting;
- direkte rede wordt beschouwd als onderschikking: hij zei: ik ga fietsen is één uiting; zo ook bij denken en geloven.

Voor de volgorde suprasegmenteel-segmenteel is gekozen vanwege de vermoedelijke onvolledigheid van de uitingen, zeker in het beginstadium. De regels op segmenteel niveau zijn nodig om uitingen met stereotype zinsopeningen als en dan, en toen en dergelijke te splitsen. Overigens kiest Appel (1985: 41) daarom juist voor T-unit. Hij zegt echter niets over elliptische zinnen, die meestal van niet-elliptische onderscheiden worden in onderzoek dat gebruik maakt van T-units. In het onderhavige onderzoek zijn elliptische en niet-elliptische uitingen onderscheiden. Elliptisch worden die uitingen genoemd waarin de proefpersoon één of meer woorden weggelaten zou kunnen hebben op grond van een voorafgaande uiting (van de leerkracht of de proefpersoon zelf). De nummers van deze uitingen worden voorafgegaan door een e, zoals in het volgende voorbeeld uit de tweede opname van proefpersoon 10:

(2:10)

(30)		kan jij dat een klein beetje?
e24	niet zo erg goed	
e25	of in derde	als je in de vierde klas zit

Het onderscheid tussen elliptische en niet-elliptische zinnen is gemaakt met het oog op de berekening van de Gemiddelde Utingslengte (GUL). Het hangt namelijk van het karakter van de interactie tussen leerkracht en leerling af hoe vaak er een antwoord middels een ellips kan worden gegeven. Wanneer een leerkracht voornamelijk zogenaamde gesloten vragen stelt, wordt het relatieve aantal elliptische antwoorden groter. Aangezien elliptische uitingen (waaruit één of meer woorden weggelaten zijn) korter zijn dan niet-elliptische, zou de GUL van de proefpersoon omlaaggetrokken worden. Omdat er zoveel verschillende leerkrachten met een waarschijnlijk verschillend interactief gedrag de gesprekken voeren, is een onderscheid tussen elliptische en niet-elliptische uitingen noodzakelijk. De gemiddelde uitingslengte is apart berekend over de elliptische uitingen (GUL_e) en de niet-elliptische uitingen (GUL_{ne}). Daarbij is het aantal niet tussen haakjes staande (zie Bijlage 3) woorden geteld waaruit die uiting bestond, met inachtneming van de volgende regels:

- scheidbaar samengestelde werkwoorden zijn als één woord geteld, behalve wanneer ze gescheiden gerealiseerd werden;
- voornaamwoordelijke bijwoorden zijn als één woord geteld, behalve wanneer ze gescheiden werden door andere konstituenten;
- eigennamen, ook als ze uit meer dan één woord bestonden, zijn als één woord geteld.

De gemiddelde uitingslengte wordt sinds begin deze eeuw gezien als een geschikte maat voor de vroegste fasen van eerste-taalontwikkeling (zie Shriner 1969 voor een historisch overzicht). Brown (1973: 53) noemt de Mean Length of Utterance (MLU) "an excellent simple index of grammatical development because every new kind of knowledge increases length". Of dat ook geldt voor tweede-taalontwikkeling wordt in twijfel getrokken, bijvoorbeeld in het geval van oudere kinderen (Cazden 1972, Shriner 1967). Over het algemeen echter wordt, gezien de overeenkomsten tussen het eerste- en tweede-taalverweringsproces, gemiddelde uitingslengte beschouwd als een overkoepelende maat voor taalvaardigheid, ook in de tweede taal (Erickson 1981: 15). Naast de GUL_e en GUL_{ne} is voorts de gemiddelde uitingslengte van de tien langste uitingen berekend (GUL₁₀). De GUL₁₀ kan gezien worden als een indicatie van de maximale verbale capaciteit van een proefpersoon. In Appel (1985: 44, 170) wordt gebruik gemaakt van de MLU-20, de gemiddelde lengte van de twintig langste T-Units. De korrelatie tussen GUL₁₀ en GUL₂₀ bij de eerste vier opnames in het onderhavige onderzoek was steeds .99 of 1.00, zodat met de GUL₁₀ kan worden volstaan.

De laatste twee soorten besproken linguïstische variabelen binnen de gesprekken, diversiteit van de woordenschat en complexiteit van de uitingen, hebben respectievelijk betrekking op lexikale en syntaktische aspecten van taalontwikkeling. Beide kwantitatieve maten zijn met name gekozen om temporele aspecten te onderzoeken. Funktiewoorden en eindmarkeringen betreffen het morfo-syntaktische niveau. Deze linguïstische variabelen worden kwalitatief geanalyseerd met het oog op inzicht in structurele en temporele dimensies van het tweede-taalontwikkelingsproces. Alle maten tenslotte hebben een tegenhanger in de hierna te bespreken toetsen, respectievelijk de morfologietoetsen, de produktieve woordenschattoets en de zinsimitatietoets.

2.5 De toetsen

De formele taalproduktietoets die de leerkrachten bij elk individueel kind afnamen, bestond uit de volgende deelttoetsen:

- een drietal, en vanaf de vierde opname, een viertal morfologietoetsen, waarin de vervoeging van werkwoorden en de verbuiging van naamwoorden onderzocht werden, gebaseerd op de Mondeling Produktieve Morfologische Vaardigheidentest (MOPMOV) van Extra (1978);
- een woordenschattoets, waarin met behulp van plaatjes items benoemd moesten worden waaraan een toenemende moeilijkheidsgraad wordt toegeschreven, volgens de gegevens uit Kohnstamm e.a. (1981);
- een zinsimitatietoets (zie Slobin & Welsh 1973), waarin de proefpersonen de hun aangeboden zinnen moesten nazeggen.

2.5.1 Morfologietoetsen

De morfologietoets heeft tot doel op een gestandaardiseerde wijze inzicht te verschaffen in de verwerving van morfeemvarianten in het Nederlands, en heeft de MOPMOV (Extra 1978) als basis. Verschillende redenen hebben tot het gebruik van de MOPMOV in het onderhavige onderzoek geleid. Ten eerste maakt de MOPMOV een gedetailleerde analyse van de beheersing van verschillende morfeemvarianten mogelijk. Daarnaast is deze toets in vele onderzoeken geschikt gebleken, ook voor de doelgroep van dit onderzoek (Extra 1978, Van der Leeuw 1981, Van Helvert 1985). Daardoor is tevens een vergelijking mogelijk met de uitkomsten van die onderzoeken. Tenslotte is de MOPMOV, onder andere door de visuele ondersteuning van de items, gemakkelijk af te nemen. Dit is van belang in

verband met de keuze van de leerkrachten als proefleiders.

Uit de deoltoetsen en items van de MOPMOV moest een keuze gemaakt worden, opdat de afname van alle toetsen samen (morfologie, woordenschat, zinsimulatie) bij voorkeur niet langer dan een half uur zou duren. De volgende vaardigheden worden hier onderzocht: meervouds- en verkleinwoordsvorming van zelfstandige naamwoorden en voltooid deelwoordsvorming van werkwoorden. Van elke morfeemvariant (alternant) zijn zo mogelijk steeds vijf items gekozen, opdat de gegevens een betrouwbaar beeld zouden opleveren van de beheersing van die alternant door de proefpersoon. Vijf items ligt ruimschoots boven het in vele onderzoeken gehanteerde $n \geq 3$ criterium.

Naast deze drie deoltoetsen is analoog aan de wijze in Extra (1978) voor dit onderzoek ook nog een deoltoets met betrekking tot de vorming van de vergrotende en overtreffende trap ontwikkeld. Het algoritme daarvoor wordt gegeven in 2.5.1.4. Voor een uitputten- de beschrijving van de konstruktie van de andere deoltoetsen zie Extra (1978: 82 e.v.).

2.5.1.1 Meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden

De deoltoets meervoudsvorming bestaat uit 30 items, gelijkelijk verdeeld over de zes volgende, ook in de MOPMOV onderscheiden alternanten:

1	<u>-en</u>	(fles, taart, tent, ring, kraan)
2	<u>-jen</u>	(knie, koe, slee, drie, trui)
3	<u>-s</u>	(sleutel, horloge, toren, spijker, bezem)
4	slotkonsonantverandering + <u>-en</u>	(tand, hond, paard, mond, potlood)
5	kernvokaalverandering + <u>-en</u>	(schip, slot, dak, gat, vat)
6	kernvokaalverandering + slotkonsonantverandering + <u>-en</u>	(weg, stad, pad, glas, blad)

Van elke alternant uit de MOPMOV zijn vijf items uitgekozen, waarbij snee vervangen is door drie in verband met het meer voor de hand liggende synoniem boterham, en waarbij de vier items van alternant 5 aangevuld zijn met het item vat. De oorspronkelijke visuele stimulus in de MOPMOV van slee (een arreslee) is vervangen door een 'gewone' slee.

De voorbeelditems bij deze deoltoets waren klok, hand, en wagen.

2.5.1.2 Verkleinwoordsvorming van zelfstandige naamwoorden

Voor deze deoltoets werden dezelfde items gebruikt als in de MOPMOV, maar de visuele stimuli van de items bezem en schip zijn veranderd, omdat de plaatjes met de kleinste

ekemplaren een andere dan de beoogde respons konden opleveren (namelijk respectievelijk stoffer en bootje). Naast de voorbeelditems koffer en muis bestaat de deeltoets uit de volgende 25 items, verdeeld over zes alternanten.

1	<u>-tje</u>	(emmer, auto, koe, schaar, steen)
2	<u>-etje</u>	(bril, kam, ring, ster)
3	<u>-je</u>	(fles, hand, hoed, lamp)
4	<u>-pje</u>	(arm, bezem, boom, duim, raam)
5	<u>-kje</u>	(koning, leuning)
6	vokaal- (en slotkonsonant-) verandering + <u>-je</u>	(blad, gat, glas, pad, schip)

2.5.1.3 Vorming van de vergrotende en overtreffende trap van bijvoeglijke naamwoorden

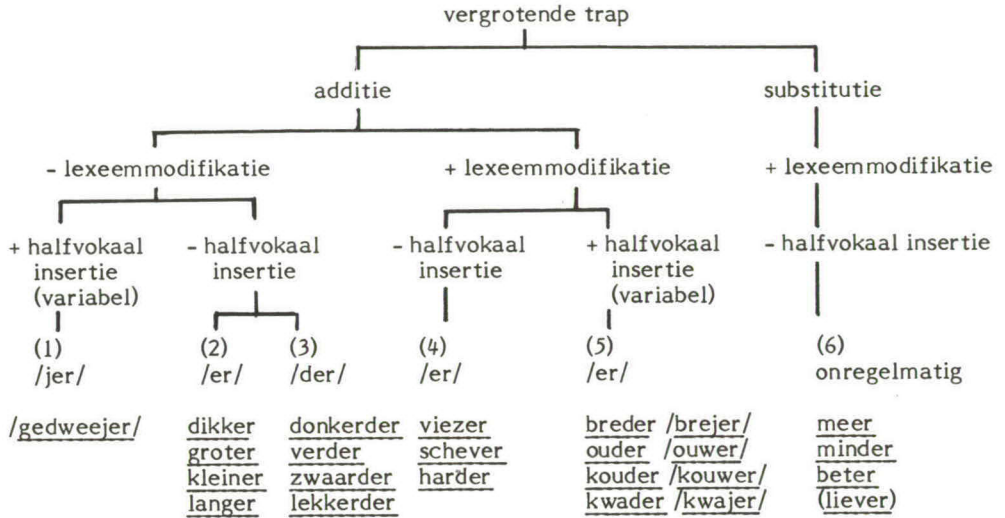
Deze deeltoets is vanaf het vierde opnamemoment afgenomen, omdat verwacht werd dat de kinderen pas dan aan deze morfologische regels toe zouden zijn. Deze verwachtingen waren gebaseerd op de gegevens uit Vermeer (1980). Deze deeltoets komt niet uit de MOPMOV, maar is binnen het onderhavige onderzoek ontwikkeld. Om die reden wordt hier nader ingegaan op de vorming van de vergrotende en overtreffende trap.

De vorming van de vergrotende trap bij bijvoeglijke naamwoorden in het Nederlands geschiedt in de vorm van toevoeging (additie) of verandering (substitutie). Substitutie komt alleen voor bij de drie zogenaamde onregelmatige vormen meer, minder en beter. Tot deze categorie wordt soms ook liever (stellende trap: graag) gerekend. Overigens kan men ook stellen dat naast goed de vergrotende en overtreffende trap ontbreekt of naast beter en best de stellende trap; zo ook bij veel - meest en weinig - minst. Dat laatste standpunt huldigt men veelal wel bij graag - liefst. Morfologisch vullen ze elkaar aan (Rijpma & Schuringa 1969: 120). Meer en minder worden op grond van semantische criteria gerekend tot de telwoorden (Rijpma & Schuringa 1969: 125).

De regelmatige vorm van de vergrotende trap is additie, al dan niet gepaard gaande met lexeemmodifikatie. Is er geen sprake van lexeemmodifikatie, dan kan deze additie gepaard gaan met halfvokaalinsertie in het geval van /gedweejer/. In de andere gevallen treedt er alleen additie op met behulp van -er (dikker), of -der wanneer het bijvoeglijk naamwoord op een -r eindigt (verder). (Overigens ook: na - nader en blij - blijder, spreektaal /blijjer/). Vindt er wél lexeemmodifikatie plaats, dan kan deze gepaard gaan met halfvokaalinsertie (met andere woorden, deze is variabel), wanneer het bijvoeglijk naamwoord op /d/ eindigt. De additie bestaat in deze gevallen uit -er (viezer, breder of /brejer/). Deze laatste vorm is variabel en treedt veel in spreektaal op.

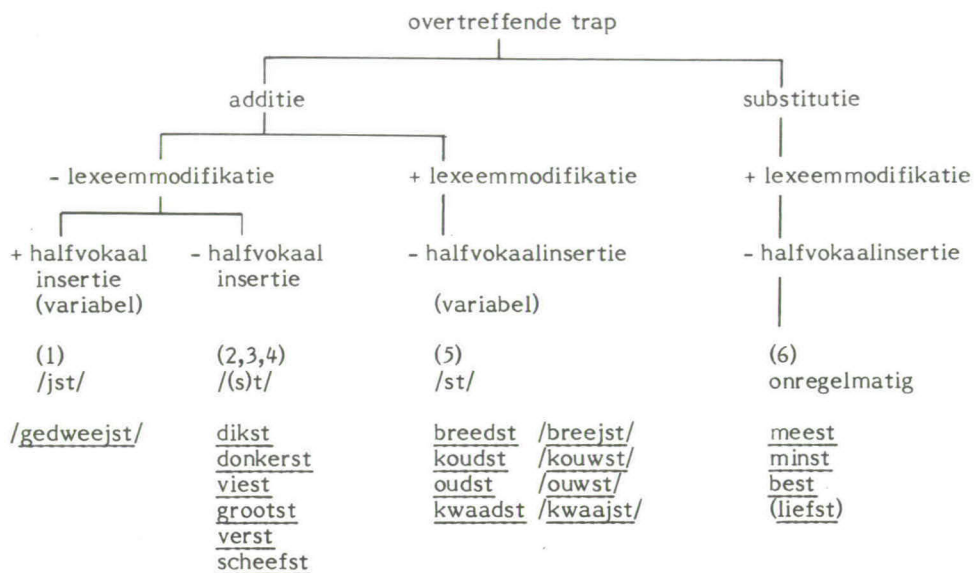
De vorming van de vergrotende trap kan in de vorm van een algoritme beschreven worden zoals in Tabel 2.

Tabel 2. Algoritme voor de vorming van de vergrotende trap.



De vorming van de overtreffende trap van bijvoeglijke naamwoorden in het Nederlands geschiedt eveneens in de vorm van additie of substitutie. De drie (eventueel vier) gevallen van substitutie zijn meest, minst, en best (liefst). De regelmatige vorm is additie van -(s)t (dikst, zwaarst, viest) (soms met halfvokaalinsertie in /gedweejst/ en /moejst/) en met een variabele lexeemmodifikatie en halfvokaalinsertie wanneer het bijvoeglijke naamwoord op -d eindigt (breedst of /breejst/). Deze laatste vorm treedt veel in spreektaal op. De vorming van de overtreffende trap kan in de vorm van een algoritme beschreven worden zoals in Tabel 3.

Tabel 3. Algoritme voor de vorming van de overtreffende trap.



Evenals bij de MOPMOV was ook hier uitgangspunt voor de selectie van testitems de lijst Unaniemen Nederland uit Kohnstamm e.a. (1981), opdat de gebruikte woorden gangbaar genoeg zouden zijn voor de proefpersonen (zie over de Unaniemen verder 2.5.2). De vergrotende en overtreffende trap werden van elk item steeds vlak na elkaar gevraagd. Met uitsluiting van alternant 1, zijn voor de overige vijf alternanten elk drie items uitgekozen. Naast de voorbeelditems groot en klein bestaat de deoltoets uit de volgende items:

2 <u>-er -st</u>	<u>dik, hoog, lang</u>
3 <u>-der -st</u>	<u>donker, lekker, zwaar</u>
4 <u>-er -(s)t</u>	<u>hard, scheef, vies</u>
5 <u>-(j/w)er -(j/wst)</u>	<u>breed, koud, oud</u>
6 onregelmatig	<u>goed, veel, weinig</u>

2.5.1.4 Voltooid deelwoordsvorming van werkwoorden

Deze deoltoets bestaat uit 36 items verdeeld over de volgende zes alternanten:

- | | | | | |
|---|---|---|-----|---|
| 1 | ge- | + | -d | (bellen, huilen, bouwen, spelen, duwen, gooien) |
| 2 | ge- | + | -t | (knippen, plakken, klappen, koken, dansen, fietsen) |
| 3 | ge- + vokaalverandering + | | -en | (graven, lopen, lezen, roepen, vallen, slapen) |
| | (type ABA: de klinker verandert in de ovt, niet in het volt.dlw) | | | |
| 4 | ge- + vokaalverandering + | | -en | (bijten, spuiten, klimmen, vliegen, drinken, vechten) |
| | (type ABB: de klinker verandert zowel in ovt als volt.dlw. in een andere klinker) | | | |
| 5 | ge- + vokaalverandering + | | -en | (breken, spreken, helpen, liggen, zitten, steken) |
| | (type ABC: ott, ovt en volt.dlw. hebben drie verschillende klinkers) | | | |
| 6 | onregelmatig | | | (brengen, kopen, slaan, staan, gaan, zoeken) |

Er is in dit geval voor zes items per alternant gekozen, in verband met verwacht vermijdingsgedrag door proefpersonen. De items werden voorafgegaan door de voorbeelden kammen, zwemmen en kijken.

2.5.1.5 Elicatieprocedures morfologietoetsen

De afname van de deeltoetsen verliep aan de hand van klappers met tekeningen, die alle in dezelfde volgorde werden aangeboden. Bij het meervoud werden telkens bij elk item twee tekeningen getoond (één klok en twee klokken), evenals bij het verkleinwoord (een muis en een muisje); bij het voltooid deelwoord één, waarop de handeling werd afgebeeld; bij de vergrotende en overtreffende trap werden bij elk item telkens drie tekeningen aangeboden (groot, groter, grootst). Bij deze laatste deeltoets waren tekeningen gemaakt in de stijl van de MOPMOV.

In alle gevallen stond de stimuluszin achter op het blad, zichtbaar voor de leerkracht, onzichtbaar voor de leerling. Deze moest de laatst aangeboden zin afmaken. De wijze van eliciteren was praktisch dezelfde als bij Extra (1978). Bij de deeltoets vergrotende en overtreffende trap werd steeds een verbale stimulus gegeven van het type 'deze boom is dik. Maar deze is nog veel en deze boom is het aller'. Voor een overzicht van alle toetsitems zie Bijlage 4.

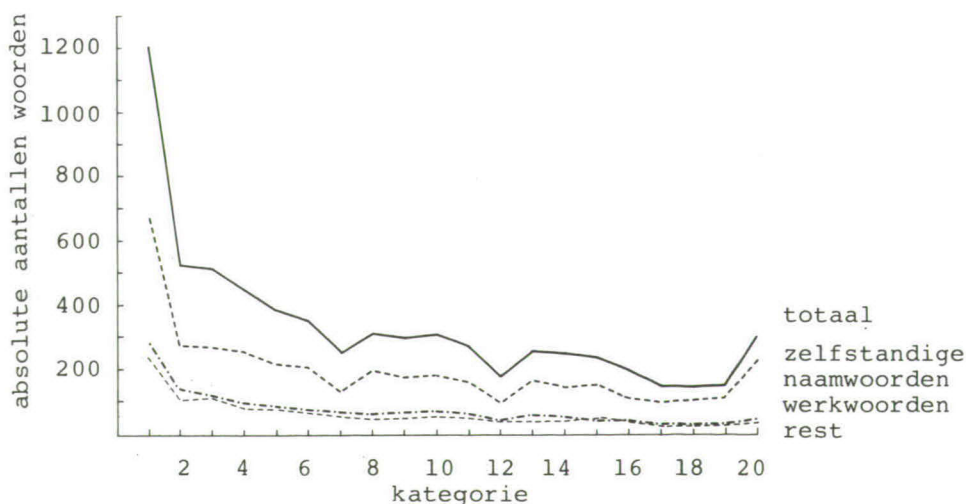
2.5.2 Woordenschattoets

Doel van de woordenschattoets was op gestandaardiseerde wijze een indicatie te krijgen van de produktieve woordenschat van de proefpersonen. Daartoe is in het onderhavige onderzoek een toets ontwikkeld, gebaseerd op de in de Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen (Kohnstamm e.a. 1981) voorkomende woorden. Deze Streeflijst probeert op grond van oordelen van leerkrachten van kleuterscholen en lagere scholen een indicatie te geven van de receptieve woordenschat van Nederlandstalige zesjarigen. Daartoe is een lijst van 6788 woorden voorgelegd aan (naast 81 Vlaamse) 76 Nederlandse leerkrachten-beoordelaars. Deze moesten woorden aanstrepen met het oog op de vraag: "Vind ik

dat dit woord, door 6-jarigen die ik ken, begrepen moet worden, indien het woord in een eenvoudige gesproken zin zou voorkomen" (Kohnstamm e.a. 1981: 9). Dit resulteerde uiteindelijk in een lijst van 6785 beoordeelde woorden, die een beoordelingspercentage kregen. De woorden waarvan 90% of meer van die leerkrachten vond dat die begrepen moesten worden door 6-jarigen, zijn in een aparte lijst opgenomen, de zogenaamde lijst 'Unaniemen België en Nederland'. Daarnaast worden ook apart de lijsten 'Unaniemen alleen België' en 'Unaniemen alleen Nederland' gegeven.

Voor de woordenschattoets in het onderhavige onderzoek zijn de in de lijst achter de woorden vermelde percentages voor KO/LO Nederland in twintig categorieën ingedeeld, met elk een klassebreedte van 5%: categorie-1 woorden werden door 96 tot en met 100% van die leerkrachten aangestreept, categorie-2 woorden door 91 tot en met 95%, enzovoorts. Totaal en verdeeld over zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en 'rest' zijn de absolute aantallen woorden per categorie weergegeven in Figuur 1.

Figuur 1. Grafiek gebaseerd op de in Kohnstamm e.a. (1981) onderzochte woorden. Absolute aantallen woorden per categorie, onderverdeeld in totaal aantal woorden, zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en rest. Elke categorie (1, 2, etc.) heeft een klassebreedte van 5%.



De voor de woordenschattoets uit te kiezen items moesten voldoen aan de volgende criteria:

- concreet voorstelbaar met behulp van plaatjes (bijvoorbeeld geen abstrakt woord als naam of funktiewoorden);
- niet met synoniemen te benoemen uit een lagere categorie (bijvoorbeeld niet troittoir, omdat het ekwivalent stoep een hoger beoordelingspercentage heeft);
- niet te sterk cultureel afhankelijk (bijvoorbeeld niet kurketrekker of kaasschaaf);
- niet in (één van de) moedertalen (ongeveer) hetzelfde woord (zogenaamde 'real cognates') (bijvoorbeeld niet trein).

De woordenschattoets bestaat uit 100 afbeeldingen van objecten (zelfstandige naamwoorden) en handelingen (werkwoorden), waarbij uit elk van de categorieën 1 tot en met 10 tien items werden gekozen, namelijk zes objecten (60%; dit is ook het percentage zelfstandige naamwoorden in de Streeflijst, alsook in de woordenschat van zesjarigen (Post 1951: 12, Augst e.a. 1977: 26)), en vier handelingen. Voor de laatste tien woorden is ook uit categorie 11-15 geput. De eerste 90 woorden uit de toets hadden dus een beoordelingspercentage van 100 tot 50%; de helft of meer van de groep leerkrachten vond dus dat deze woorden receptief beheerst moesten worden door een zesjarig Nederlandstalig kind. Deze woorden vormden 75% (ongeveer 5000 woorden) van het totaal aantal in de Streeflijst. De categorieën zijn geordend naar aflopende percentages; binnen één categorie zijn de items alfabetisch geordend. De items 1 tot en met 10 zijn dus categorie 1-woorden met een beoordelingspercentage van 96-100%, enzovoorts. Voor een overzicht van de items en hun verbale stimuli zie Bijlage 5A. Vanaf de tweede opname zijn een aantal items vervangen door woorden uit dezelfde categorie, in verband met 'real cognates' die over het hoofd gezien waren (lamp - lambda, boksen - boks yapmak, aquarium - akwarium; overigens door het merendeel van zowel Turkse als Marokkaanse kinderen aangeduid met vissekom); vanwege regionale varianten (voor hiel werd de variant hak gebruikt) en om andere redenen (zo verving neushoorn het item pauw, dat een globaalwoord bij lezen is in sommige methodes). Aangezien de nieuwe woorden hetzelfde beoordelingspercentage hadden als de oude, lijken deze veranderingen inhoudelijk weinig ingrijpend. Voor een overzicht van de items vanaf de tweede opname, en hun verbale stimuli zie Bijlage 5B. Aangezien de items geordend zijn in aflopende beoordelingspercentages (dat wil zeggen dat ze volgens de oordelen van de leerkrachten steeds minder begrepen hoeven te worden), mag men aannemen dat de items in moeilijkheidsgraad toenemen.

In Verhoeven & Vermeer (1985: 119), die dezelfde woordenschattoets hanteerden, werd een significante positieve korrelatie gevonden tussen de beoordelingspercentages uit de Streeflijst en de scores op de woordenschattoets, zowel voor de Nederlandse als de Turkse en Surinaamse kinderen. Zie Tabel 4.

Tabel 4. Korrelaties tussen beoordelingspercentages (Kohnstamm e.a. 1981) en produktieve woordenschattoetsscores (Verhoeven & Vermeer 1985). Alle korrelaties zijn significant (Pearson, $p < .01$).

	4-jarigen	6-jarigen	8-jarigen
Nederlands	.73 (n=26)	.78 (n=28)	.76 (n=29)
Surinaams	.62 (n=7)	.75 (n=14)	.71 (n=12)
Turks	.63 (n=30)	.73 (n=29)	.80 (n=33)

Voor het feit dat de verklaarde variantie voor de doelgroep van de Streeflijst (Nederlandse zesjarigen) niet zo bijzonder hoog is (60%), zijn verschillende redenen te geven. Ten eerste ging het om een oordeel van leerkrachten, waarbij zij wél of níet konden onderstrepen; een genuanceerde keuze was niet mogelijk. Bovendien was er in de woordenschattoets nauwelijks of geen kontekstuele informatie. Alleen het plaatje en de verbale stimulus werden gegeven, terwijl bij de vraag uit de Streeflijst meer kontekstuele informatie bij het aan te strepen woord voorondersteld werd.

Op basis van de scores van de proefpersonen op de woordenschattoets is het mogelijk een indicatie te geven van hun produktieve woordenschat. Vanzelfsprekend is dit een zeer grove indicatie, vanwege zowel de gehanteerde procedure (plaatjes, artificialiteit) als de status van de gehanteerde maatstaf (gebaseerd op oordelen). De hier onderscheiden categorie 1 van de Streeflijst (100-96%) omvat zo'n 1200 woorden, waaruit de eerste tien items voor de woordenschattoets gekozen zijn. De volgende categorieën, waarbij uit elk eveneens steeds tien items gekozen zijn, omvatten zo'n 300 à 500 woorden. Kumulatief omvatten de categorieën ongeveer het in Tabel 5 aangegeven aantal woorden uit de Streeflijst.

Tabel 5. Aantal woorden uit de Streeflijst, kumulatief per categorie.

aantal woorden	1200	1700	2200	7000	3100	3500	3700	4100	4400	5000
t/m categorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10-15

Aangenomen wordt dat als een proefpersoon het grootste gedeelte van de items uit categorie 1 en 2 beheerst, deze een woordschat heeft van zo'n 1700 woorden, en een proefpersoon die de items tot en met categorie 4 grotendeels goed doet, een woordenschat van ongeveer 2700 woorden. De produktieve woordenschat van zesjarige kinderen wordt geschat op zo'n 3000 woorden (zie O'Rourke 1974), maar dat aantal is de laatste 50 jaar toegenomen van zo'n 2500 tot 5000 (Augst e.a. 1977). Voor Nederlandse zesjarigen worden aantallen genoemd van 2500-3000 (Kuitert & Van de Velde 1937, Post 1951, Geerts 1978), hier overeenkomend dus met de toetsitems vlak voor het midden van de woordenschattoets (categorie 4 en 5). Op basis van de door hen gevonden toetsscores geven Verhoeven & Vermeer (1985: 119) uit het hierboven reeds vermelde onderzoek voor Nederlandse zesjarigen een produktieve woordenschat aan van zo'n 3250 woorden, voor Turkse zesjarigen zo'n 1800.

2.5.2.1 Elicitatieprocedure woordenschattoets

De proefpersonen kregen telkens een tekening aangeboden, waarbij zij een verbale stimulus kregen van het type 'dit is een ...' of 'zij/hij is aan het ...'. De proefpersoon moest de zin aanvullen met het bedoelde woord. Ook nu stond de door de leerkracht te geven stimuluszin weer achterop het plaatje, met het bedoelde antwoord. Soms moest bij een stimuluszin een onderdeel uit de tekening aangewezen worden. Bij het item wiel bijvoorbeeld stond een deel van een fiets afgebeeld, en moest het gevraagde woord, het wiel, aangewezen worden door de leerkracht. Daarnaast was het toegestaan om de proefpersoon te vragen nader te preciseren. Als de proefpersoon bijvoorbeeld bij het item neus-
hoorn de stimuluszin 'dit is een ...' aanvult met 'dier', moest gevraagd worden 'ja maar wat voor een dier, hoe heet dat dier?'. Deze procedure is dezelfde als in de Vocabulary Usage Test (zie onder anderen Nation 1972), waarbij naast (vergelijkbare) stimuluszinnen ook nadere preciseringen gevraagd mogen worden, en onderdelen van tekeningen aangewezen. Aangezien de items uit de woordenschattoets in moeilijkheidsgraad toenemen (zie 2.5.2), werd na vijf suksessief gemiste items met de toets gestopt, zoals ook in andere in moeilijkheidsgraad toenemende toetsen gebruikelijk is (onder andere WISC en WPPSI).

2.5.3 Zinsimitatietoets

Doel van de zinsimitatietoets was op gestandaardiseerde wijze een aantal morfosyntactische vaardigheden van de kinderen te toetsen. Zij moeten daartoe een aantal zinnen nazeggen, die te lang zijn om louter geïmiteerd te kunnen worden. Met een dergelijke (re)productieve toets konden voor met name volgorde-aspekten in woordgroepen en zinnen de proefpersonen vergeleken worden in eenzelfde standardsituatie. Voor de betekenis en plaats van deze elicitatieprocedure zie Slobin & Welsh (1973).

De toets die bij de eerste opname afgenomen is, bestond uit 30 zinnen. Om de aandacht van de kinderen niet af te leiden vormden de zinnen geen samenhangend verhaal, omdat de zinnen dan eventueel geparafraseerd zouden worden. Ze varieerden in lengte van 6 tot 11 woorden, gemiddeld net boven wat als grens wordt gezien om zonder verwerking geïmiteerd te kunnen worden (Markman, Spilka & Tucker 1975). In de 30 zinnen werden 216 vooraf geselecteerde items gescoord: 112 funktiewoorden (lidwoorden, bijwoorden, voorzetsels, persoonlijke en aanwijzende voornaamwoorden, koppel- en hulpwerkwoorden, ontkenningen); 55 morfologische aspecten (meervoud van zelfstandige naamwoorden, verkleinwoorden, vergrotende en overtreffende trappen, voltooid deelwoorden, vervoeging tegenwoordige tijd, infinitief); en 49 syntactische aspecten (vraagzin, inversie, hoofdzinbijzin, en volgordes in verschillende naamwoordscomplexen). Zie Bijlage 6A en B voor de 30 zinnen en de scoringsmatrix, waarop te zien is welke items in welke zin onderzocht werden.

Omdat een plafondeffect gevreesd werd is de zinsimitatietoets bij de derde opname voor een gedeelte veranderd. De 10 zinnen, waarin bij de eerste opname de minste fouten gemaakt werden, zijn verwijderd; 4 lange zinnen met inbeddingen zijn toegevoegd. De overige 20 zinnen bleven onveranderd. In deze 24 zinnen van 6 tot 14 woorden werden 201 vooraf geselecteerde items gescoord: 98 funktiewoorden, 55 morfologische aspecten, en 49 syntactische aspecten waaronder drie bijvoeglijke bijzinskonstrukties en drie verbale complexen met drie werkwoorden. Zie Bijlage 6C en D voor de 24 zinnen en de scoringsmatrix.

2.5.3.1 Elicitatieprocedure zinsimitatietoets

De zinsimitatietoetsen werden voor een deel vóór en een deel na een andere deelttoets afgenomen, steeds 15 (12) zinnen, voorafgegaan door twee oefenzinnen. De na te spreken zin werd in zijn geheel voorgezegd, in normaal spreektempo. De zin mocht in zijn geheel

één keer herhaald worden bij een lange aarzeling van de proefpersoon. De afname van deze toets werd op de band opgenomen, net als alle andere toetsafnames.

2.6 Sociaal-kulturele gegevens van de proefpersonen.

Om inzicht te krijgen in de sociaal-kulturele oriëntatie van de proefpersonen en hun ouders, als ook in de mate en aard van hun Nederlandstalige kontakten, is een vragenlijst gemaakt, die door de betreffende leerkracht ten aanzien van elk kind ingevuld diende te worden (zie Bijlage 7). Deze vragenlijst bestond uit vijf groepen van vragen: over de leerling zelf; broertjes en/of zusjes; ouders; klas; school en de opname. Dit is gedaan om de invulling door de leerkracht te vergemakkelijken. De vragenlijst bestond uit geprecodeerde vragen, semi-objektieve vragen en open vragen. Er is aangesloten bij het type vragenlijst dat gebruikt is in het Kerkrade-project (zie Hagen, Stijnen & Vallen 1975).

De in totaal 50 vragen hebben - naast achtergrondgegevens als naam, leeftijd, sekse, nationaliteit, schoolloopbaan, beroep ouders enzovoorts - betrekking op contactfactoren en sociaal-kulturele oriëntatiefactoren. Deze tweedeling is gemaakt op grond van uitkomsten van deels in 1.2 vermelde onderzoeken. Daaruit bleek dat vooral die variabelen bijdragen tot tweede-taalverwervingssukses die óf te maken hebben met de faktor kontakt met de tweede taal, of met de faktor sociaal-kulturele oriëntatie van de tweede-taalleerder, zowel bij kinderen als bij volwassenen. De mogelijke antwoorden op de (voor het overgrote deel geprecodeerde) vragen werden geordend op 3- of 5-puntsschalen, waarvan de polen gekarakteriseerd kunnen worden als 'weinig kontakt met Nederlands' versus 'veel kontakt met Nederlands' respectievelijk 'geringe oriëntatie op de Nederlandse samenleving' versus 'sterke oriëntatie op de Nederlandse samenleving'. De variabele 'kontakt' was gebaseerd op de volgende 11 items (zie voor de precieze formulering Bijlage 7A):

vraag 7	aantal maanden extra Nederlands
vraag 9	nationaliteit vriend(inn)en
vraag 10	nationaliteit boezemvriend(in)
vraag 11	buitenschoolse activiteiten
vraag 39-44	percentage allochtonen in de klas
vraag 45-46	percentage allochtonen op school
vraag 25	werkkontakten vader
vraag 28	werkkontakten moeder
vraag 29	buurttkontakten ouders
vraag 30	kursus Nederlands vader
vraag 31	kursus Nederlands moeder

De variabele 'sociaal-kulturele oriëntatie' was gebaseerd op de volgende 11 items (zie ook Bijlage 7A):

vraag 12	taalkeuze thuis met broers en zussen
vraag 13	taalkeuze op straat
vraag 14	taalkeuze op school
vraag 15	motivatie in de klas
vraag 16	motivatie in de extra les
vraag 17	schoolverzuim
vraag 34	ouders reageren op schoolverzoeken
vraag 35	ouders komen regelmatig op school
vraag 35a	frequentie van komen van ouders op school
vraag 36	houding ouders tegenover school
vraag 38	belangstelling ouders voor school

Deze 50 vragen over achtergronden, kontakten en sociaal-kulturele oriëntatie werden bij de eerste opname gesteld. De vragenlijsten waren vanaf de tweede opname veel korter. Enerzijds werden vanzelfsprekend allerlei achtergrondkenmerken (leeftijd, beroep en dergelijke) niet nogmaals bevraagd; anderzijds werd op basis van een nadere interne analyse van de antwoorden bij de eerste opname (zie Hoofdstuk 3) een aantal vragen geschrapt, terwijl er bij de 3e en 5e opname één werd toegevoegd (namelijk of de leerling in Turkije of Marokko op vakantie was geweest). Het totale aantal vragen was nu 22 (zie Bijlage 7B).

De vragen werden door de leerkrachten die de opnames maakten, beantwoord. Uit eerder contacten met hen (namelijk in eerder onderzoek en de vorige werkkring van de onderzoeker en de nascholingsbijeenkomsten, zie 2.2) bleek dat zij zeer goed in staat zijn om vragen over sociale kontakten en houdingsaspecten te beantwoorden. Met name de leerkrachten die speciaal belast zijn met de zorg voor allochtone kinderen komen regelmatig bij hen thuis. Zij hebben vaak een intensief contact met de ouders, onder andere om hen te helpen bij het invullen van ambtelijke paperassen en bij ziekenhuisbezoek. Aangezien expliciet vermeld was dat de vragenlijst eventueel ook later ingeleverd kon worden, konden de leerkrachten bij het volgende huisbezoek hen nog onbekende antwoorden achterhalen.

2.7 Vooronderzoeken

Vóór de eerste opname is eind 1981 een aantal proefopnames gemaakt van vijf leerlingen - beoogde proefpersonen - op twee scholen in Tilburg. Deze proefopnames waren bedoeld om een indicatie te krijgen van het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse kinderen in deze regio. De toetsen en de beoogde linguïstische variabelen uit de gesprekken zouden bijgesteld dienen te worden indien het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands zo hoog zou zijn dat daarmee weinig of geen progressie meer te meten zou zijn. Bij de vijf leerlingen is (een deel van) de morfologietoets afgenomen door de leerkracht; daarnaast is met hen een gesprek gevoerd. Daaruit bleek dat noch wat betreft morfologische regelvorming, noch wat betreft Gemiddelde Utingslengte deze leerlingen een hoger taalvaardigheidsniveau in het Nederlands hadden dan verwacht werd.

Daarnaast is tegelijkertijd de voor het onderhavige onderzoek ontwikkelde woordenschattoets uitgetest in Amsterdam. Deze proeftest had tot doel met name de afbeeldingen van de toets uit te proberen, als ook de volgorde van de toetsitems. Zonder hantering van de afbreeknorm werd een eerste versie voorgelegd aan vier zesjarigen, twee Turkse en twee Nederlandse kinderen, met in beide tweetallen zowel een 'zwakke' als een 'goede' leerling. Op basis van deze afnames werd een aantal items gewijzigd en vervangen, met name als die de beoogde respons niet opleverden (huilen in plaats van lachen) of als daarvoor een synoniem genoemd werd uit een lagere categorie (stoep in plaats van trottoir). Met een vernieuwde set is een tweede pretest gehouden bij een tweetal kinderen, waarna tenslotte de definitieve versie van de woordenschattoets is samengesteld (zie 2.5.2).

De voor dit onderzoek ontwikkelde zinsimulatietoets is niet in een vooronderzoek uitgetest. Omdat na de eerste opname een plafondeffect gevreesd werd, zijn bij een volgende opname veranderingen aangebracht (zie 2.5.3).

2.8 Verloop van de zes opnames

Vanaf januari 1982 zijn gedurende twee jaar en twee maanden met een interval van telkens ongeveer vijf maanden zes opnames gemaakt: tweemaal in de eerste, tweemaal in de tweede en tweemaal in de derde klas van de lagere school (zie Tabel 6).

Tabel 6. Opnamemomenten.

Opname	1	2	3	4	5	6
Maand/jaar	jan. 82	juni 82	nov. 82	april 83	okt. 83	maart 84
Klas	1		2		3	

Van de 32 proefpersonen doubleerden er 20 geen enkele maal, 5 bleven zitten in de tweede klas, 7 hadden in de eerste gedoubleerd. Voor de eerste opname werden, naast 3 leerkrachten voor de reservisten, 13 leerkrachten op school bezocht. Zij kregen mondelinge en schriftelijke instructie voor de toetsen en voor het met de leerlingen te voeren gesprek (zie Bijlage 2), stimulusmateriaal (vertelplaten, strips, boeken), een toetsklapper, cassettebandjes en een cassette recorder met snoer en batterijen. Al het materiaal werd met de leerkracht doorgenomen, alsook het draaiboek zoals vermeld in de handleiding voor leerkrachten. Hierin stond dat elke vijfmaandelijke opname uit twee delen bestond: het gesprek en de toetsen. Het gesprek hoefde niet op dezelfde dag opgenomen te worden als de toetsen. De toetsklapper moest in de gegeven volgorde afgewerkt worden. Vóór elk onderdeel werd steeds het doel en een uitgebreide instructie van de subtoets gegeven. Op de achterkant van elke tekening stond de stimuluszin die bij de tekening op de voorkant gegeven moest worden. De volgorde van de subtoetsen was als volgt: 1. meervoud; 2. voltooid deelwoord; 3. zinsimulatie deel 1; 4. verkleinwoord; 5. vergrotende en overtreffende trap; 6. zinsimulatie deel 2; 7. woordenschat. In het draaiboek werd vermeld dat de leerkrachten ongeveer een half uur over de toets zouden doen, hetgeen ook het geval bleek (zie Tabel 7). Ook voor de gesprekken werden de leerkrachten geïnstrueerd (zie 2.4).

Naast het instrueren van de leerkrachten had het bezoek aan de scholen tot doel aanvullende gegevens te verkrijgen met betrekking tot onderwijsleerkenmerken van de school die van belang zouden kunnen zijn, zoals klasseorganisatie en gebruikte leermiddelen (zie 2.3). Een maand na het schoolbezoek werd het onderzoeksmateriaal weer opgehaald. Bij elke volgende opname werden de leerkrachten weer bezocht op school en kregen de nieuwe leerkrachten, als de vorige om welke redenen dan ook niet meer aan de school verbonden waren, eenzelfde instructie. Bij de derde opname waren zeven nieuwe leerkrachten; op één na bezochten zij ook de nascholingskursussen op de schoolbegeleidingsdienst (zie 2.2). Bij de vijfde opname waren er vijf leerkrachten nieuw. Bij drie van die vijf nieuwe leerkrachten is de vijfde en/of zesde opname door een studentassistent uit-gevoerd, omdat niet zeker was of zij de instructies wel zouden opvolgen. Deze nieuwe

leerkrachten werkten immers vaak alleen maar mee aan het onderzoek, omdat de onderzoekskinderen toevallig in hun groep zaten. Een overzicht van welke leerkrachten van welke proefpersonen de opnames maakten, wordt gegeven in Bijlage 1. De duur van de afname van de toetsen en van het getranskribeerde deel van het gesprek was konform de verwachtingen (zie Tabel 7).

Tabel 7. Duur van de toetsafname en het getranskribeerde deel van het gesprek in minuten.

	opname 1	opname 2	opname 3	opname 4	opname 5	opname 6
toets gemiddeld	30	23	25	26	25	24
uiterste waarden	18-45	15-38	17-33	19-45	18-33	17-38
gesprek gemiddeld	26	23	20	17	17	18
uiterste waarden	13-34	14-40	13-30	10-32	6-26	12-28

In een aantal gevallen zijn de beoogde 200 uitingen niet gehaald (zie Bijlage 8). Dit was niet altijd te wijten aan de (te) korte duur van het gesprek: met name bij minder taalvaardige kinderen leverde een gesprek van langer dan een half uur soms geen 200 uitingen op. In een beperkt bepaald aantal gevallen tenslotte zijn van leerlingen ook geen toetsgegevens voorhanden, om verschillende redenen. Proefpersoon 16 wilde tijdens de eerste opname niet aan de toets meedoen; van proefpersoon 10 is tijdens de derde en vierde opname geen zinsimulatietoets afgenomen; de opname van de woordenschattoets tijdens de vierde opname van proefpersoon 36 staat niet geheel op de cassetteband en is dus onvolledig; van proefpersoon 19 tenslotte ontbreekt een deel van de morfologie- en zinsimulatietoets van de vierde opname. Al deze gevallen zijn buiten de analyse gehouden.

De toetsen werden direkt van de band af gescoord en de resultaten werden ingevoerd in de computer. De gesprekken werden getranskribeerd, nogmaals gecontroleerd door een tweede beoordelaar, geprotokolleerd en getypt. Voor een overzicht van de benodigde tijd zie Bijlage 9. De analyse van de funktiewoorden en eindmarkeringen is met de hand uitgevoerd. De resultaten per proefpersoon zijn in de computer ingevoerd.

De leerkrachten die aan het onderzoek meegewerkt hadden kregen als dank daarvoor elk jaar een presentje.

HOOFDSTUK 3

TEMPO EN SUKSES VAN TWEEDE-TAALVERWERVING

3.1 Inleiding

Zoals in 1.2 werd gesteld, is het zinvol tempo van tweede-taalverwerving te onderscheiden van structuur van tweede-taalverwerving, omdat het eerste wél en het tweede níet bepaald wordt door omgevingskenmerken (zie ook 1.3). Impliciet is dit onderscheid bijvoorbeeld ook door Schumann (1978) gemaakt, door Alberto's ontwikkelingspatronen in ontkenningen, vragen en hulpwerkwoorden (strukturele kenmerken) af te zetten tegen psychologische en sociaal-psychologische factoren van invloed op tempo van taalontwikkeling.

In dit hoofdstuk wordt onderzocht wat de invloed is van sociaal-kulturele factoren en kontaktfactoren op het tempo en het succes van tweede-taalverwerving. Onder tempo wordt steeds verstaan de snelheid waarmee het tweede-taalverwervingsproces verloopt. Tempo heeft dus betrekking op de veranderingen tussen stadia van taalverwerving in de loop van de tijd. Met sukses wordt bedoeld op de mate waarin een bepaald niveau van vaardigheid in het Nederlands wordt bereikt. Sukses heeft dus mede betrekking op verschillen in taalvaardigheid tussen proefpersonen.

Allereerst zal ingegaan worden op literatuur met betrekking tot sociaal-kulturele factoren en kontaktfactoren (3.2). Na een bespreking van de onderzoeksvragen (3.3) wordt een nadere operationalisering gegeven van de variabelen taalkontakt en sociaal-kulturele oriëntatie (3.4) en wordt een analyse gegeven van de gehanteerde taalvaardigheidsmaten (3.5), zowel wat betreft linguïstisch niveau (morfosyntaxis en lexikon) als wat betreft procedure (direkt versus indirekt). In 3.6 komt het tempo van tweede-taalverwerving aan de orde, in 3.7 de relatie tussen de onderzochte leerdere- en omgevingskenmerken en tweede-taalverwervingssukses. In 3.8 tenslotte worden konklusies getrokken ten aanzien van het tempo en succes van tweede-taalverwerving.

3.2 Sociaal-kulturele factoren, taalkontakt en tweede-taalverwervingssukkes

Aan sociaal-kulturele factoren wordt in het algemeen een aanzienlijke invloed op tweede-taalverwervingssukkes toegedacht. Zo wijzen onder anderen Gardner & Lambert (1972), Schumann (1975) en Gardner (1985) op het belang van attitude en motivatie. Daarbij wordt er in de literatuur (Lambert 1963, Oller 1981, Gardner 1985) meestal vanuit gegaan dat attitudes latenter zijn dan motivaties. Motivationale factoren (gemeten middels een vragenlijst) en attitudele (op basis van subjektieve reacties op een aantal op een band opgenomen sprekers) blijken in WTBW (1980) na de kontaktfactoren de belangrijkste rol te spelen in het tweede-taalverwervingssukkes bij volwassen Marokkanen in Nederland. Over het algemeen zijn volwassenen of adolescenten objekt van onderzoek naar de relatie tussen tweede-taalvaardigheid en sociaal-kulturele oriëntatie geweest, (jonge) kinderen zijn dat in veel mindere mate. Day (1982: 116) noemt als mogelijke reden daarvoor een algemeen gevoelen zoals dat door Labov (1966) verwoord is, namelijk dat men zich pas tegen het twintigste jaar volledig bewust zou zijn van sociaal signifikante dialektkenmerken en dialektverschillen. Schumann (1975: 231) verklaart het verschil in sukses in tweede-taalverwerving tussen kinderen en volwassenen met het argument dat bij volwassenen de 'initiating factors' ('attitude, motivation, empathy') het taallearproces belemmeren, terwijl "in children the initiating factors are generally favorably tuned or at least sufficiently neutral".

Hoewel Labov's (1964) claim dat kinderen zich van de sociale betekenis van hun eigen taalvariëteit pas bewust worden vanaf hun vroege puberteit, door allerlei onderzoeken weerlegd is (zie voor een overzicht Day 1982), is er wel enig onderzoek gedaan naar de attitudes van minderheidskinderen tegenover de meerderheidstaal, maar nauwelijks naar hun attitude tegenover de minderheidstaal die ze zelf spreken (Day 1982: 124). Nog minder onderzoek is gedaan naar de relatie tussen hun attitudes en hun taalvaardigheid in eerste en/of tweede taal (Oller 1979: 130). Wong-Fillmore (1976: 715) merkt op dat een van haar proefpersonen, Nora, het snelst Engels verwierf omdat "she wanted to be like them". Zij noemt naast de mate van identifikatie met de meerderheidsgroep als factoren bij de individuele verschillen in snelheid van verwerving: interesse in en behoefte aan sociaal kontakt, extravertheid, flexibiliteit bij het leggen van kontakten, en de eigen perceptie op het maken van fouten in de te leren taal. Over een toets waarvan verwacht wordt dat die kulturele attitudes van kinderen meet, en die gebaseerd is op de Cultural Attitude Scales (CAS) van Zirkel & Jackson (1974), rapporteren De Bot, Broeder & Verhoeven (1985). Hoewel de titel van hun artikel ('Het meten van kulturele oriëntatie in

relatie met taalvaardigheid') anders doet vermoeden, geven zij geen resultaten met betrekking tot taalvaardigheid. Bij de CAS moeten kinderen op een vijfpuntsschaal (vijf 'smile'-gezichtjes van blij naar boos) aangeven hoe ze een getekend testitem waarderen. De items betreffen stereotype cliché's als friet en *şiş* kebab, klompen en muilen, fietsen en kamelen. Een groot nadeel van de CAS is dat het niet duidelijk is wat er gemeten wordt: de waardering van de tekening of die van de elementen die behoren tot de wereld die achter de tekening zit. Appel (1984: 83) vindt in zijn onderzoek geen duidelijke positieve of negatieve relatie tussen kulturele oriëntatie en tweede-taalvaardigheid van zijn proefpersonen. De verschillen tussen de kinderen met de sterkste oriëntatie en die met de zwakste oriëntatie op de eigen kultuur bleken niet significant. Overigens is de operationalisering van kulturele oriëntatie in dit onderzoek metodologisch en inhoudelijk gezien nogal dubieus. Slechts drie vragen, onderdeel uitmakend van een 'kultureel interview', leverden tezamen maximaal vier punten op, op basis waarvan de proefpersonen in vijf categorieën ingedeeld werden. De drie vragen (wel of geen varkensvleesetend, een wel of niet traditionele kleren dragende moeder, wel of niet Islamitisch) hebben in feite betrekking op wat de ouders doen c.q. aan hun kinderen opleggen om te doen. Daarbij blijft de vraag, of wat ouders doen samenvalt met de kulturele oriëntatie van de kinderen, onbesproken.

De houding van de ouders bepaalt, zeker in de eerste fase van de primaire socialisatie, in sterke mate die van de kinderen (Dahrendorf 1974). Het lijkt zeer waarschijnlijk dat allochtone ouders, door bijvoorbeeld een cursus Nederlands te volgen, een positieve attitude ten aanzien van het Nederlands overdragen. Zo ook heeft een goed contact van de ouders met de school een positieve invloed op de ontwikkeling van leerlingen (Mens & Van Calcar 1981: 263). De Vries (1981: 60) geeft in haar overzicht over factoren die van invloed zijn op schoolsukses aan dat het belangrijk is om te weten hoe de ouders staan tegenover onder andere het Nederlandse schoolstelsel omdat zij een belangrijke rol spelen bij het stimuleren dan wel afremmen van leermotivatie. Ook de mate waarin ouders zelf het Nederlands beheersen, acht zij van groot belang (ibid.: 61). Volgens sommigen (o.a. Schrader, Nikles & Griese 1976) zou de invloed van de houding bij allochtone ouders zelfs nog belangrijker zijn dan die bij autochtone ouders. Over de relatie tussen sociaal-kulturele oriëntatie van Turkse ouders en Nederlandse taalvaardigheid van hun in Nederland geboren kinderen wordt ook gerapporteerd in Lalleman (1983). Op basis van in het Turks gevoerde interviews stelde zij sociaal-kulturele "profielen" op van de ouders. Zij kon echter geen verband vinden tussen een lage of hoge taalvaardigheid van kinderen en een bepaald profiel van de ouders en besloot vervolgens met de curieuze konstatering dat een laag taalvaardigheidsniveau van een Turks kind samenhangt met "het ontbreken van een houding" (kursivering Lalleman) ten opzichte van de Nederlandse samenleving.

Lalleman (1986) onderscheidt in haar dissertatie drie factoren: sociale, kulturele en psychologische afstand van de ouders ten opzichte van Nederland en Nederlanders. Sociale afstand heeft met name betrekking op de mate van contact, kulturele afstand op de mate van vasthouden aan de islamitisch/Turkse cultuur, en psychologische afstand op het gevoelen van ouders gediskrimineerd te worden. Voor de eerste twee factoren vond zij met taalvaardigheid van de kinderen wel een significant ($p < .01$) verband. Hoe groter de taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen hoe kleiner de sociale afstand (= hoe meer contact van de ouders met Nederlanders) en hoe kleiner de kulturele afstand (= hoe minder vasthouden aan de islamitisch/Turkse cultuur). Voor de faktor psychologische afstand vond zij geen significant verband. Op de operationalisering van deze laatste faktor is echter veel af te dingen. Op vragen als 'vindt u dat Nederlanders dezelfde banen krijgen als u' kreeg het antwoord 'nee' de kwalificatie 'sterke gevoelens van diskriminatie'. Omdat objectief bezien het antwoord 'nee' moet zijn (cf. Muus 1986) is het niet mogelijk een eenduidige interpretatie aan zo'n antwoord te geven. Dit geldt voor het merendeel van de vijf vragen die de faktor psychologische afstand bepaalden. Overigens blijft, evenals bij Appel, ook hier onbesproken in hoeverre sociale en sociaal-psychologische kenmerken van de ouders samenvallen met die van hun kinderen.

Van belang bij de vraag wat de invloed van de ouders is op de sociaal-kulturele oriëntatie van hun kinderen, is de leeftijd waarop de invloed van andere kinderen ('peer group') sterker wordt. Peer-interactie is een zeer belangrijke bron van normen en waarden, ook over taal (Ervin-Tripp & Kernan 1977: 3). Leeftijden die bij peer group-vorming genoemd worden, lopen nogal uiteen: vóór het tweede jaar (Bolinger 1975: 334), vanaf het derde/vierde jaar (Labov 1972: 138) en tussen vier en zes jaar (Hockett 1958: 361). Uit onderzoek van Kangasniemi e.a. (1980, geciteerd in Ekstrand e.a. 1981: 286/7) naar sociale en affectieve kenmerken bij kinderen van 7 tot 16 jaar in Zweden komt naar voren dat peer group-interactie praktisch lineair toeneemt van de eerste tot en met de negende klas, zowel bij autochtone Zweedse kinderen als bij Finse immigrantenkinderen. Buiten dit onderzoek is er over peer-interactie van allochtone kinderen zo goed als niets bekend. Voornamelijk kontakten met leden van de eigen dan wel met kinderen van andere etnische groepen zouden een bepalende faktor kunnen zijn in de sociaal-kulturele oriëntatie van een kind. Met name wanneer de peer group multi-etnisch van karakter is, kan er een diskrepantie verwacht worden tussen het allochtone kind en zijn ouders. Over de rol van de ouders in tweede-taalverwerving van hun kinderen zie Gardner (1985) hoofdstuk 6.

Niet iedereen is overigens de mening toegedaan dat factoren als attitude en motivatie een belangrijke invloed hebben op het tweede-taalverwervingssukces (zie onder anderen

Macnamara 1973). Taylor (1977) stelt dat het belang van motivatie delikaat is omdat het hierbij gaat om een complex van verschillende factoren, die ieder afzonderlijk verschillende effecten kunnen sorteren op verschillende mensen. Afhankelijk van de persoon kan bijvoorbeeld integratieve dan wel instrumentele motivatie (Gardner & Lambert 1972) wel of geen bedreiging van de etnische identiteit (Taylor, Meynard & Rheault 1977), konvergentie dan wel divergentie (Giles 1977) een positieve invloed hebben op tweede-taalverwervingssukses.

Klein & Dittmar (1979: 200) betrekken motivatie niet bij de factoren die tweede-taalverwervingssukses bepalen omdat "... we could not find a precise definition of this concept, which in turn would have been the basis for its operationalization". Attitudes zijn als latente disposities tot gedrag (Fishbein & Ajzen 1975) evenzeer moeilijk te operationaliseren. Attitudes bestaan bovendien uit veel variabelen, zodat de validiteit van de onderzoeken altijd een probleem is (Agheysi & Fishman 1970). Van de notie attitude zijn er net zoveel definities als auteurs die er zich mee bezighouden, stelt Ebertowski (1977: 11). Voor sociaal-kulturele oriëntatie geldt dat eveneens, en er zijn dus ook evenzovele operationalisaties in onderzoeken. Eén ding hebben de onderzoeken naar de relatie tussen tweede-taalvaardigheid en sociaal-kulturele oriëntatie gemeen: de gevonden korrelaties tussen beide complexen van variabelen, ook in bovengenoemde Nederlandse onderzoeken, zijn laag (cf. Gardner 1985: 171).

Appel geeft op overtuigende wijze blijk aan zijn twijfels over de sterke relatie tussen kulturele oriëntatie en tweede-taalvaardigheid (1984: 72-78) en besluit zijn hoofdstuk over deze materie met: "This also leads to the conclusion that there is no room for generalizing statements on the relation between cultural orientation and second-language acquisition: research results do not warrant such statements, and in some way they might be dangerous (socially, politically) for certain groups of second language learners, especially in the case of the causality interpretation in which adoption of the cultural values of the target language community is seen as the most important condition for success in second-language acquisition" (ibid.: 85).

In de meeste onderzoeken wordt sociaal-kulturele oriëntatie opgevat als een louter persoonskenmerk: iemands wens om te integreren, assimileren, akkomoderen, konvergeren zou dan leiden tot een grotere taalvaardigheid in de doeltaal; iemands behoefte om aspecten van de eigen taal en cultuur te behouden zou niet daartoe leiden. Iemands kulturele oriëntatie kan echter niet los gezien worden van de kontakten met de omgeving, en de houding van die omgeving. Taylor, Meynard & Rheault (1977) wijzen erop dat in onder-

zoek naar individuele karakteristieken allerlei sociale en politieke determinanten betrokken moeten worden. De mate van contact met de meerderheid zou bijvoorbeeld omgekeerd evenredig zijn met het zich in de eigen identiteit bedreigd voelen: hoe meer contact, hoe minder bedreiging, hoe meer taalvaardig in de meerderheidstaal, en hoe minder negatief effect op de eigen identiteit. Appel (1984: 71) wijst er met nadruk op dat de sociaal-psychologische faktor motivatie geen individueel persoonskenmerk is. Tweede-taalverwervers kan hun geringe sukses in vaardigheid in de tweede taal niet aangewreven worden, als zouden zij een gebrek aan motivatie hebben. Appel werpt op dat theorieën over die veronderstelde kausale relatie tussen kulturele oriëntatie op de tweede-taalgemeenschap en tweede-taalverwervingssukses koren op de molen is voor hen die van oordeel zijn dat allochtonen hun eigen kultuur dienen op te geven (ibid.: 78). Door de tweede-taalverwerver persoonlijk verantwoordelijk te stellen voor zijn gebrek aan sukses, kan de meerderheid haar handen in onschuld wassen. Het moge echter duidelijk zijn dat iemands houding in sterke mate samenhangt met die van de omgeving tegenover hem. Als een kind vaak negatieve opmerkingen hoort op school als 'Turk-augurk' en 'vieze Turk', dan zal zijn houding tegenover de Nederlandse samenleving er niet positiever op worden. Daarnaast spelen kontakten tussen meerder- en minderheid een belangrijke rol in sociale attitudes tegenover elkaar, zoals hierboven reeds is aangegeven.

Als belangrijkste faktor in tweede-taalverwervingssukses geldt de aard en mate van contact met de tweede taal. Dit is de logische konsekwentie van de huidige opvatting over de wijze van taalverwerving, waarin taalverwerving gezien wordt als het resultaat van een proces van interactie tussen leerders en omgeving (zie 1.1). Niet alleen uit onderzoek bij volwassenen (zie onder anderen Klein & Dittmar 1979: 203) maar ook uit onderzoek bij kinderen blijkt de faktor taalkontakt het hoogst met tweede-taalvaardigheidssukses te korreleren. Allochtone kinderen die in 'gewone' klassen zitten, leren sneller de tweede taal dan zij die in aparte opvangklassen zitten (Stölting e.a. 1980, Fase & De Jong 1980). Ook de samenstelling van de klassen (verhouding allochtone en autochtone leerlingen) kan van invloed zijn. Als er sprake is van zeer hoge concentraties allochtonen, dan heeft dat een negatief effect op het tweede-taalverwervingssukses (Snow e.a. 1977, Van Esch 1983, Wijnstra 1985). De peergroup (zie hierboven) en andere sociale kontakten met tweede-taalsprekers kunnen het noodzakelijke aanbod en de konteksten geven die nodig zijn om de tweede taal te leren (Wong-Fillmore 1976: 706 e.v.). Uit de studie van Van Helvert komt Nesrin veelal als suksesvolste tweede-taalverwerver naar voren; zij blijkt de meeste Nederlandstalige kontakten te hebben (Van Helvert 1985: 141).

Ook voor de faktor kontakt geldt, dat de mate waarin een tweede-taalverwerver er in slaagt kontakten te leggen en te onderhouden met tweede-taalsprekers, niet alleen af-

hankelijk is van zijn eigen houding, wil en vermogen, maar ook van de mate waarin de omgeving de mogelijkheden daartoe biedt. Instituties zoals de school zouden in belangrijke mate daartoe kunnen bijdragen. In Hoofdstuk 5 wordt hierop nader ingegaan.

3.3 Probleemstellingen

In dit hoofdstuk wordt onderzocht wat het tempo c.q. de mate van sukses is waarmee door Turkse en Marokkaanse kinderen van hun zesde tot hun negende jaar een aantal morfosyntactische en lexikale kenmerken van het Nederlands verwerven.

Daarbij wordt als hypotese geformuleerd (zie ook 2.4) dat sociaal-kulturele oriëntatie en aard en mate van contact met de tweede taal invloed op het tempo c.q. de mate van sukses van verwerving hebben: hoe meer oriëntatie op en taalkontakt met Nederlandstaligen, des te sneller het Nederlands verworven wordt c.q. hoe groter de taalvaardigheid in het Nederlands is.

Op grond van het in 3.2 gestelde zal duidelijk zijn dat kulturele oriëntatie in het onderhavige onderzoek niet opgevat wordt als een individueel persoonskenmerk dat gemeten wordt door de gevoelens en emoties van de kinderen tegenover bepaalde kultureel geladen attitude-objekten (religie, feesten, kleding, etc.) te bevragen via bijvoorbeeld een instrument als de Cultuur Attitude Schaal (Broeder e.a. 1982). Kulturele oriëntatie wordt hier opgevat als een op basis van interactie met de omgeving gevormd geheel van gedragingen, te achterhalen door in de eerste plaats het feitelijk gedrag in de interactiesituatie met de meerderheid te onderzoeken (Fishbein & Ajzen 1975). Bij 'feitelijk gedrag in de interactiesituatie' wordt niet gekeken of men al dan niet een djelabah draagt, maar naar gehanteerde taal in situaties waarin te kiezen valt, de werkhouding om Nederlands te leren, het volgen van cursussen, de betrokkenheid van ouders bij school, en dergelijke. Deze operationalisering laat in het midden of het iemands individuele persoonskenmerk zou zijn dat hij de meerderheidstaal niet wil leren, dan wel of het de omgeving is die het hem schier onmogelijk maakt de meerderheidstaal te leren. Ze weerspiegelt daarmee het interactieve karakter dat ten grondslag ligt aan iemands kulturele oriëntatie. Deze operationalisering heeft daarnaast het voordeel dat de vraag of iemand zich bewust is van zijn attitude en die bovendien nog zuiver weergeeft, omzeild wordt.

Naast de geformuleerde hoofdvraagstelling worden de volgende drie vragen in dit hoofdstuk onderzocht (zie ook 1.5):

1. Vindt er na één à anderhalf jaar een afvlakking in leertempo plaats in de tweede-taalverwerving van allochtone kinderen?
2. Is er sprake van invloed van nationaliteit en sekse op het tempo of de mate van sukses van verwerving?
3. Gelden de gevonden factoren en verschillen voor zowel morfosyntactisch als lexikaal niveau?

3.4 Operationalisering sociaal-kulturele oriëntatie en kontakt

Van de in 2.6 behandelde vragenlijst, die door de leerkrachten in januari 1982 is ingevuld, hebben 15 items betrekking op de faktor sociaal-kulturele oriëntatie en 11 op de faktor kontakt. Uit een betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat beide groepen factoren weinig homogeen zijn. Cronbachs α , die als een centrale maat voor interne consistentie wordt gezien (Swanborn 1982: 105), is .74 voor de faktor sociaal-kulturele oriëntatie, en .56 voor de faktor kontakt, terwijl men bij 10 à 15 items gewoonlijk als eis stelt dat groter moet zijn dan .85.

Nadere interne analyse van de vragen binnen beide factoren maakt duidelijk dat er verschillende redenen zijn waarom beide groepen niet homogeen zijn. Hieronder zal uiteengezet worden op grond van welke overwegingen besloten is tot een naselektie van vragen en tot het aanbrengen van een onderscheid in drie factoren (in plaats van twee: sociaal-kulturele oriëntatie en kontakt), namelijk taalgebruik, motivatie en taalkontakt, alle drie voor leerlingen en anderzijds ouders afzonderlijk.

De analyse waarover in 3.4.1 en 3.4.2 gerapporteerd wordt, heeft betrekking op gegevens uit de eerste opname^{en} in het begin van het onderzoek uitgevoerd. Van de 32 proefpersonen zijn er twee waarvoor later reservisten in de plaats kwamen. Om die reden kunnen de in 3.4.1 en 3.4.2 vermelde korrelaties enige punten afwijken van de verderop genoemde. Bij (latere) heranalyse bleek overigens dat de korrelaties nauwelijks of niet verschillen van de eerder gevonden korrelaties.

3.4.1 De faktor sociaal-kulturele oriëntatie

Van de 15 vragen die de faktor sociaal-kulturele oriëntatie bepaalden (zie 2.6) leveren er zes bijzonder scheve verdelingen op. Daaronder wordt hier verstaan dat meer dan 66% van de antwoorden valt op slechts één van de polen van een driepuntsschaal. Deze staan in het rechtergedeelte van Tabel 8 (voor de volledige vragen zie Bijlage 7A). De verdelingen van de factoren in het linkergedeelte van Tabel 8 zijn redelijk tot goed (in ieder geval niet meer dan 66% op één van beide polen).

Tabel 8. Verdeling van de antwoorden op de vragen, bij de eerste opname gesteld, met betrekking tot de sociaal-kulturele oriëntatie van de leerlingen en hun ouders.

'normale' verdeling		'scheve' verdeling	
taalkeuze op straat leerling	12- 7-13	taalkeuze thuis leerling	25- 5- 2
taalkeuze op school leerling	9-10-13	Nederlands moeder	22- 9- 0
motivatie in de klas leerling	3-19-10	kind regelmatig op school	3- 0-29
motivatie extra les leerling	4-20- 8	houding t.o.v. school ouders	2- 0-30
Nederlands vader	19- 9-13	kursus Nederlands vader	29- 2- 1
ouders reageren op school	5-10-17	kursus Nederlands moeder	22- 2- 8
ouders komen op school	16-10- 6		
frekwentie van komen ouders	21- 6- 5		
belangstelling ouders voor school	9-16- 7		

Een interitemanalyse van de bovengenoemde 15 vragen (zie Bijlage 10 voor een correlatiematrix) laat een groot aantal lage (lager dan .30) interitemkorrelaties zien, namelijk de vragen met betrekking tot taalkeuze thuis, motivatie extra les, kind regelmatig op school, ouders komen op school, houding ouders tegenover school, cursus Nederlands vader en cursus Nederlands moeder. Deze laatste twee factoren vertonen wel significante korrelaties met de Nederlandse taalvaardigheid van vader en moeder. Het volgen van een cursus Nederlands houdt verband met taalvaardigheid in het Nederlands, voor vader en moeder respectievelijk .33* en .41**, en de taalvaardigheid in het Nederlands van vader houdt verband met het volgen van een cursus Nederlands door moeder ($r = .44^{**}$).

Deze zeven factoren met voor het overige lage interitemkorrelaties zijn in het verdere onderzoek buiten beschouwing gelaten. Van deze zeven hebben er vijf bovendien een bijzonder scheve verdeling. De scheve verdeling bij taalvaardigheid Nederlands van moeder spruit voort uit het feit dat de betrokken moeders veelal slecht tot zeer slecht Nederlands spreken. Van de acht overige factoren met betrekking tot de sociaal-kulturele oriëntatie van ouders en kinderen worden in Tabel 9 de interitemkorrelaties gegeven.

Tabel 9. Korrelatiematrix factoren sociaal-kulturele oriëntatie, gemeten bij de eerste opname (Spearman, $n = 32$, ** $p < .01$, * $p < .05$).

taalkeuze op school leerling	Nederlands vader	Nederlands moeder	motivatie in de klas leerling	ouders reageren op school	frequentie van komen ouders	belangstelling ouders voor school	
.86**	.46**	.50**	.01	.06	.06	.10	taalkeuze op straat leerling
	.40**	.55**	.10	.02	.07	.04	taalkeuze op school leerling
		.41**	.07	.13	.17	.30*	Nederlands vader
			.22	.41**	.21	.35*	Nederlands moeder
				.27	.33**	.35*	motivatie in de klas leerling
					.23	.55**	ouders reageren op school
						.53**	frequentie van komen ouders

Wat meteen opvalt, is dat de factoren die aanvankelijk in één cluster 'sociaal-kulturele oriëntatie' gedacht waren, uiteenvallen in twee intern redelijk homogene maar niet met elkaar korrelerende clusters, namelijk een cluster met betrekking tot taalgebruik (taalkeuze van leerling op straat en school, Nederlands van vader en moeder) en motivatie (motivatie leerling in de klas, ouders reageren op school, frequentie van komen van ouders, belangstelling van ouders voor school).

In het cluster taalgebruik zijn alle korrelaties significant op .01-niveau. Hieruit komt naar voren, dat hoe beter de ouders Nederlands spreken, hoe meer de kinderen Nederlands spreken met broertjes en zusjes (en andersom). Ook tussen het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands van vader en moeder bestaat een significant verband ($r = .41^{**}$). Het cluster motivatie geeft eveneens een redelijk homogeen beeld. De drie factoren met betrekking tot de houding van de ouders tegenover school hangen met elkaar samen (.23*, .55** en .53**) en hoe meer de ouders voor de school belangstelling tonen en op school komen, hoe gemotiveerder de leerling is (en andersom) (.27, .33*, .35*).

Deze vier motivationele factoren houden wél verband met het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands van de ouders, maar níet met de taalkeuze van de kinderen. Hoe beter de ouders Nederlands spreken, hoe meer belangstelling zij tonen voor school (.30*, .35*); en hoe beter de moeder Nederlands spreekt, hoe vaker de ouders reageren op school en des te gemotiveerder de leerling is in de klas (.35*) (en steeds andersom). Er bestaat echter geen enkel verband tussen de afzonderlijke factoren uit het cluster motivatie van leerling en ouders en de taal die buitenshuis met broer of zus gesproken wordt. De taalkeuze van

de leerlingen is waarschijnlijk sterker afhankelijk van situationele factoren dan motivationele.

Op grond hiervan is het bij de factoren taalgebruik en motivatie wenselijk deze van kinderen en ouders gescheiden te houden. Deze splitsing tussen enerzijds kindfactoren en ouderfactoren blijkt ook noodzakelijk uit de interne analyse van de faktor kontakt (zie 3.4.2).

3.4.2 De faktor kontakt

De gegevens met betrekking tot de faktor kontakt (voor de vragen: zie Bijlage 7A) leveren voor wat betreft extra les, kontakt moeder, kursus Nederlands vader en kursus Nederlands moeder bijzonder scheve verdelingen op (meer dan 66% op één van de polen van de driepuntsschaal). De andere gegevens laten een goede verdeling zien. Bij de analyse van de kontaktfaktor zijn de twee vragen met betrekking tot het volgen van een kursus Nederlands door de ouders ook meegenomen, omdat het volgen van zo'n kursus niet alleen een motivationeel aspekt heeft (de wens om Nederlands te leren) maar ook een kontakt-aspekt (door de lessen heeft men meer kontakt met Nederlands en Nederlanders).

Tabel 10. Verdeling van de antwoorden op de vragen, bij de eerste opname gesteld, met betrekking tot het kontakt van de leerlingen en hun ouders met Nederlands en Nederlanders.

'normale' verdeling		'scheve' verdeling	
vrienden leerling	7-12-13	extra les leerling	3- 3-26
boezemvriend leerling	10- 7-15	kontakt moeder	29- 1- 2
buitenschoolse activiteiten leerling	3-24- 5	kursus Nederlands vader	29- 2- 1
% anderstaligen klas	10- 7-15	kursus Nederlands moeder	22- 2- 8
% anderstaligen school	10- 3-19		
kontakt vader met Nederlanders	7-15-10		
kontakt ouders met Nederlanders	14-10- 8		

In Tabel 10 staan in het linkergedeelte de vragen met een redelijk tot goede verdeling, in het rechtergedeelte de vragen met een scheve verdeling.

Een interitemanalyse van de bovengenoemde vragen maakt duidelijk dat er geen verband bestaat tussen de vragen die betrekking hebben op het kontakt van de leerling, en dat van de ouders. Beide factoren dienen van elkaar onderscheiden te worden. Zie Tabel 11.

Tabel 11. Korrelatiematrix kontaktfactoren gemeten bij de eerste opname (Spearman, $n = 32$, ** $p < .01$, * $p < .05$).

vrienden leerling	boezemvriend leerling	buitenschoolse activiteiten leerling	% anderstaligen klas	% anderstaligen school	kontakt vader	kontakt moeder	kontakt ouders	kursus Nederlands vader	kursus Nederlands moeder	
.23	.12	.24	.10	+.20	+.14	+.13	+.23	.15	.16	extra les leerling
	.65**	.53**	.24	.45**	.05	.10	+.04	+.11	.07	vrienden leerling
		.41**	.49**	.61**	+.06	.05	+.39*	+.15	.16	boezemvriend leerling
			.24	.34*	.06	.41**	+.01	+.05	.05	buitenschoolse activiteiten leerling
				.44**	+.21	.07	+.24	+.14	+.07	% anderstaligen klas
					.11	.26	+.04	+.03	+.07	% anderstaligen school
						+.33*	.37*	.10	.31*	kontakt vader
							.01	+.10	+.21	kontakt moeder
								.20	.24	kontakt ouders
									.21	kursus Nederlands vader

In het oog springt meteen de interne consistentie van het cluster vrienden, boezemvriend, buitenschoolse activiteiten, % anderstaligen in de klas en % anderstaligen op school (bijna alle significant op .01-niveau). Hieruit blijkt duidelijk dat hoe meer Nederlandse kinderen er relatief op school zitten, hoe meer kontakt allochtonen met Nederlanders hebben; hoe vaker ze Nederlandse vrienden en ook buitenschoolse activiteiten met Nederlandse kinderen hebben (en andersom). Dit is trouwens het geval ondanks het feit dat de betreffende percentages allochtonen op de scholen uit dit onderzoek niet bijzonder extreem genoemd kunnen worden (zie 2.3). De faktor extra les, waarvan eerder geconstateerd is dat deze een scheve verdeling vertoont, korreleert niet significant met deze vijf factoren. Dat deze faktor negatief korreleert (-.20) met het percentage allochtonen op school, vloeit direkt voort uit het feit dat op scholen waar veel allochtonen zitten, meer schooltijden beschikbaar zijn om extra les te geven.

Deze factoren hebben allemaal betrekking op het kontakt van de leerling. De kontaktfactoren van de ouders laten geen significant verband zien met die van de leerlingen, noch zijn die kontaktfactoren zelf consistent: het kontakt van de vader korreleert negatief met het kontakt van de moeder, positief met dat van de ouders. Deze inkonsistentie is waarschijnlijk onder andere een gevolg van de bijzonder scheve verdeling van het kontakt van de moeder. De faktor kursus Nederlands geeft eveneens weinig hoge korrelaties te

zien. Wel is opvallend dat het volgen van een cursus Nederlands door moeder hoog correleert met het contact van de ouders en van vader (resp. .24 en .31^{*}). Het significant negatieve verband tussen de kontakten van de ouders en de boezemvriend van de leerling benadrukt nog eens dat ook de kontakten die de kinderen hebben met Nederlanders weinig of niets te maken hebben met die van hun ouders. De beide generaties opereren in het dagelijks leven (buiten het gezin) op verschillende terreinen.

Op grond van scheve verdeling en/of lage interitemkorrelaties ($r < .40$) zijn de factoren extra les, contact vader, contact moeder, cursus Nederlands vader en cursus Nederlands moeder in het verdere onderzoek buiten beschouwing gelaten. De variabele taalkontakt van de leerling wordt nu gedefinieerd door 5 factoren: vrienden, boezemvriend, buitenschoolse activiteiten, % anderstaligen in de klas en % anderstaligen op school. Daarnaast wordt de variabele taalkontakt van de ouders onderscheiden. Deze beide variabelen vertonen geen significant verband ($r = -.19$, zie verderop).

De interitemanalyses maken duidelijk dat het zowel bij de factoren taalgebruik en motivatie (zie 3.4.1) als bij de faktor taalkontakt wenselijk is deze voor wat betreft ouders en voor wat betreft kinderen gescheiden te houden. Dit wordt nog eens benadrukt wanneer de taalkontaktfactoren enerzijds en de taalgebruik- en motivatiefactoren anderzijds in één kruistabel gezet worden.

Tabel 12. Korrelatiematrix van de factoren taalkontakt, taalgebruik en motivatie, gemeten bij de eerste opname, (Spearman, $n = 32$, ^{**} $p < .01$, ^{*} $p < .05$).

vrienden leerling	boezemvriend leerling	buitenschoolse activiteiten leerling	% anderstaligen klas	% anderstaligen school	kontakt ouders	
.45**	.35**	.14	.29	.47**	.19	taalkeuze op straat leerling
.56**	.41**	.29	.30	.46**	.16	taalkeuze op school leerling
.33*	.10	.27	±.22	.07	.36*	Nederlands vader
.43**	.33*	.35*	.24	.38*	.35*	Nederlands moeder
.22	.04	.24	.26	±.05	.04	motivatie in de klas leerling
±.12	±.14	±.23	.01	±.26	.34*	ouders reageren op school
.05	±.02	.08	±.06	±.13	.31*	frekwentie van komen ouders
.08	.02	±.08	.06	±.07	.32*	belangstelling ouders voor school

Er bestaat een significant verband tussen de kontaktfactoren van de leerling en het taalgebruik van leerling en ouders, met name de moeder. Tussen de kontaktfactoren van de ouders en het taalgebruik van de leerling is er geen significant verband, wel tussen het ouderkontakt en het taalgebruik van de ouders. Hoe meer Nederlandse vriendjes, hoe meer Nederlandse kinderen in de klas en op school, hoe vaker er Nederlands gesproken wordt met broer en zus en hoe beter de ouders Nederlands spreken (en steeds andersom). Tenslotte is er geen significant verband tussen enerzijds de motivatie van de leerling en die van de ouders en anderzijds het kontakt van de leerling. Er bestaat wel een significant verband tussen het kontakt van de ouders en de motivatie van de ouders.

Bovenstaande analyses hebben geleid tot de volgende onderverdeling van het cluster sociaal-kulturele oriëntatie en kontakt. Allereerst kunnen drie hoofdgroepen onderscheiden worden: taalgebruik, motivatie en taalkontakt. Bij alle drie de groepen geldt dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen ouders en leerlingen. Bijgevolg ontstaan er zes factoren, gevormd door de op de volgende pagina staande vragen (de cijfers verwijzen naar het nummer van de vragenlijst bij de eerste opname, zie Bijlage 7A).

De eerste vier vragen vormen een redelijk homogene groep, die redelijk samenhangt met de kontaktfactoren. De motivatie van de leerling laat geen significante korrelaties zien met die kontaktfactoren, maar wel met de motivatie van de ouders (zie Tabel 9). De drie vragen met betrekking tot de motivatie van de ouders vormen eveneens een redelijk homogene groep, die wel significant korreleert met hun kontakt, maar niet met het kontakt van hun kinderen. Zie verder 3.4.3 over de verbanden tussen deze factoren, ook in de loop van de tijd.

In het verdere verloop van het onderhavige onderzoek is de rol van deze zes factoren steeds onderzocht. Dat geldt met name voor de relatie van deze factoren met het tempo waarin of het sukses waarmee de betrokken leerlingen het Nederlands verwerven. De operationalisatie van deze zes factoren bestaat uit de veertien overgebleven vragen die door de leerkracht bij elke opname beantwoord werden (zie Bijlage 7B). Om verschillende redenen kan de betrouwbaarheid van de antwoorden van de leerkrachten redelijk groot worden geacht. Ten eerste is met de leerkrachten vaak overleg geweest: tijdens de regelmatige bijeenkomsten op de schoolbegeleidingsdienst en bij bezoeken op school. Ten tweede werden veel vragen uit de vragenlijst ook nog eens gevraagd aan de betreffende leerling tijdens het gesprek, dat op de band opgenomen werd voor het spontane taal-materiaal (bijvoorbeeld over vriendjes). Tenslotte werd de vragenlijst veelal ingevuld door twee leerkrachten: de klasseleerkracht en de leerkracht voor allochtone kinderen.

5. welke taal spreekt de leerling <u>op straat</u> met broertjes en zusjes (en/of andere landgenoten)?	}	taalkeuze leerling
6. welke taal spreekt de leerling <u>op school</u> met broertjes en zusjes (en/of andere landgenoten)?		
16. hoe goed spreekt vader Nederlands?	}	taalvaardigheid Nederlands ouders
17. hoe goed spreekt moeder Nederlands?		
7. hoeveel moeite doet de leerling <u>in</u> de klas om Nederlands te leren?	}	motivatie leerling
18. komen de ouders <u>op uitnodiging van de school</u> naar activiteiten door school georganiseerd (bijvoorbeeld een ouderavond)?	}	motivatie ouders
19./19a. hoeveel keer per maand komen de ouders <u>uit zichzelf</u> wel eens in school om met de leerkracht te praten?		
20. Tonen de ouders belangstelling voor de activiteiten van de school?		
2. met welke medeleerlingen gaat de leerling voornamelijk om?	}	taalkontakt leerling
3. welke nationaliteit heeft de boezemvriend(in) van de leerling?		
4. met welke kinderen heeft de leerling voornamelijk zijn/haar buitenschoolse activiteiten?		
8. percentage anderstaligen in de klas		
t/m		
15. percentage anderstaligen op school	}	taalkontakt ouders
21. hoeveel kontakt hebben de ouders met Nederlands?		

3.4.3 Ontwikkelingen in de sociaal-kulturele factoren en kontaktfactoren in de loop van de tijd

Omdat de sociaal-kulturele kenmerken in de loop van het onderzoek zouden kunnen veranderen, is het wenselijk de relaties tussen de factoren taalkeuze, taalkontakt en motivatie van de leerlingen en de factoren taalvaardigheid Nederlands, taalkontakt en motivatie van de ouders gedurende de zes opnames nader te bekijken. Tabel 13 geeft een overzicht van de korrelaties tussen de genoemde factoren over de zes opnames.

Tabel 13. Overzicht van de korrelaties tussen sociaal-kulturele en kontaktfactoren over de zes opnames (Pearson, $n = 32$, ** $p < .01$, * $p < .05$).

opname	motivatie leerling	taalkontakt leerling	taalvaardigheid Nederlands ouders	motivatie ouders	taalkontakt ouders	
opname 1	.00	.50**	.66**	.08	.20	taalkeuze leerling
		.12	.05	.34*	-.05	motivatie leerling
			.38*	-.08	-.19	taalkontakt leerling
				.28	.44**	taalvaardigheid Ned. ouders
opname 2					.44**	motivatie ouders
	.03	.41**	.66**	.08	.20	taalkeuze leerling
		-.01	.07	.38*	-.02	motivatie leerling
			.27	-.03	-.16	taalkontakt leerling
				.28	.44**	taalvaardigheid Ned. ouders
opname 3					.44**	motivatie ouders
	-.36*	.44**	.57**	.05	.25	taalkeuze leerling
		-.21	-.14	.06	-.02	motivatie leerling
			.53**	.21	.21	taalkontakt leerling
				.15	.33*	taalvaardigheid Ned. ouders
opname 4					-.01	motivatie ouders
	-.39*	.32*	.63**	-.09	.55**	taalkeuze leerling
		-.16	-.12	-.04	-.12	motivatie leerling
			.44**	.42**	.44**	taalkontakt leerling
				.17	.75**	taalvaardigheid Ned. ouders
opname 5					.11	motivatie ouders
	.15	.34*	.27	-.03	.02	taalkeuze leerling
		.35*	-.01	.08	.24	motivatie leerling
			.30*	.58**	.25	taalkontakt leerling
				.51**	.30*	taalvaardigheid Ned. ouders
opname 6					.58**	motivatie ouders
	.25	.49**	.55**	.05	.32*	taalkeuze leerling
		.51**	.00	.25	.10	motivatie leerling
			.40*	.38*	.21	taalkontakt leerling
				.13	.36*	taalvaardigheid Ned. ouders
					.19	motivatie ouders

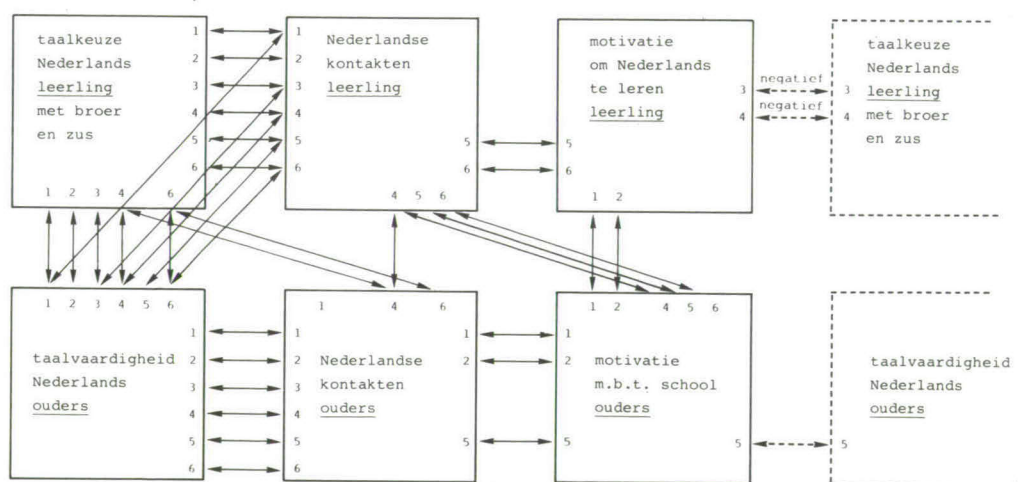
De korrelaties tussen de factoren geven bij opname 1 en 2, wanneer de leerlingen in de eerste klas zitten, ongeveer hetzelfde beeld te zien. Er is een significant ($p < .01$) verband tussen de taalkeuze van de leerlingen en hun taalkontakten: frekwent contact met Nederlandse kinderen is gerelateerd aan een keuze voor Nederlands met broers en zussen. Tussen die taalkeuze en de Nederlandse taalvaardigheid van hun ouders bestaat ook een significant ($p < .01$) verband. Verder is er een significant ($p < .05$) verband tussen de motivatie van de leerlingen en die van hun ouders: grote belangstelling van de ouders voor school is gerelateerd aan een sterke motivatie van de kinderen om Nederlands te leren. Bij de eerste opname bestaat tussen de taalvaardigheid Nederlands van de ouders en de taalkontakten van de leerling een significante ($p < .05$) korrelatie: een hoog niveau van taalvaardigheid in het Nederlands van de ouders is gerelateerd aan een keuze voor Nederlands als communicatie-medium met broers en zussen. Tenslotte zijn er significante ($p < .01$) korrelaties tussen de ouder-factoren: veel contact van de ouders met Nederlanders houdt zowel verband met een grote Nederlandse taalvaardigheid als een grote belangstelling voor school.

Ook bij opname 3 en 4, wanneer de leerlingen in de tweede klas zitten, zijn er weer significante korrelaties tussen de taalkeuze van de leerlingen en zowel hun taalkontakten als de taalvaardigheid Nederlands van hun ouders. Een opvallend verschil in vergelijking met de twee opnames in de eerste klas betreft de motivatie van de leerlingen: die korreleert significant ($p < .05$) negatief met hun taalkeuze, en niet meer met de motivatie van hun ouders (.06, resp. -.04). Ook bestaat er in de tweede klas weer een significant ($p < .01$) verband tussen de taalkontakten van de leerling en de taalvaardigheid Nederlands van de ouders. Bij de vierde opname houden die kontakten van de leerlingen ook verband met de motivatie en de taalkontakten van de ouders: veel kontakten van de kinderen met Nederlanders is gerelateerd aan een grote belangstelling van ouders voor school en veel kontakten van ouders met Nederlanders. Tussen kontakten van de ouders en hun taalvaardigheid in het Nederlands is ook in de tweede klas een significante korrelatie.

Bij opname 5 en 6 tenslotte, wanneer de meeste leerlingen in de derde klas zitten, is er weer een verband tussen de keuze van de leerlingen voor Nederlands met broers en zussen, en zowel veel kontakten met Nederlanders als een hoge taalvaardigheid Nederlands van hun ouders. De motivatie van de kinderen is echter niet meer significant negatief gekorreleerd met hun taalkeuze, maar nu significant positief met hun kontakten met Nederlanders. Ook korreleren de kontakten van de leerling weer significant met de Nederlandse taalvaardigheid en de motivatie van de ouders. Tevens zijn er weer significante korrelaties tussen de ouder-factoren.

In Figuur 2 wordt een schematisch overzicht gegeven van de significante ($p < .05$ en $.01$) korrelaties tussen de zes factoren over de zes opnames. De cijfers 1 tot en met 6 duiden op de betreffende opnames. De pijlen tussen de factoren geven de gevonden significante verbanden weer; deze zijn positief, tenzij anders vermeld wordt. Omwille van de overzichtelijkheid zijn de blokken 'taalkeuze' en 'taalvaardigheid' naast de blokken 'motivatie' nogmaals (gestippeld) weergegeven.

Figuur 2. Signifikante ($p < .05$) korrelaties tussen de sociaal-kulturele en contactfactoren over zes opnames (1, 2, 3, 4, 5, 6).



Uit Figuur 2 wordt de continue samenhang zichtbaar tussen de taalkeuze van de leerlingen, hun contact met Nederlanders en de taalvaardigheid Nederlands van de ouders gedurende alle zes de opnames. Die laatste factor is ook steeds gerelateerd aan de kontakten van de ouders met Nederlanders. Duidelijk wordt tevens de steeds veranderende positie van de factor motivatie van de leerling. In de eerste klas (opname 1 en 2) is er een verband tussen de motivatie van de leerling om Nederlands te leren en de motivatie van de ouders met betrekking tot school, maar in de tweede en derde klas niet meer. Zoals in 3.2 al is opgemerkt, wordt de houding van kinderen aanvankelijk bepaald door die van hun ouders. Maar tevens is gesteld dat de leeftijd van de kinderen hierbij van belang is, namelijk wanneer de invloed van andere kinderen (de 'peergroep') sterker wordt. Uit Figuur 2 wordt duidelijk dat in de derde klas (opname 5 en 6) er een significant verband is tussen de motivatie van de kinderen om Nederlands te leren en hun Nederlandse kontakten. In de tweede klas (opname 3 en 4) is er een significant negatief verband tussen de motivatie om Nederlands te leren en de taalkeuze van de leerlingen. Dat wil zeggen dat er een relatie

is tussen een sterke motivatie om Nederlands te leren en juist niet Nederlands te kiezen (maar de moedertaal) als kommunikatiemiddel met broers en zussen. Mogelijkerwijze worden de leerlingen zich op die leeftijd (7/8 jaar) meer bewust van het feit dat de keuze voor een bepaalde taal of taalvariëteit afhangt van situationele omstandigheden. Ook in andere onderzoeken wordt voor minderheidskinderen op een meerderheidsschool deze leeftijd als een cruciaal punt aangemerkt wat betreft preferenties voor en attitudes tegenover de meerderheidstaal (Cremona & Bates 1977, Schneiderman 1976, Day 1980). Tenslotte is er bij de laatste opnames een verband tussen een sterke motivatie van de ouders met betrekking tot school en de Nederlandse kontakten van de leerlingen, en tussen de keuze voor Nederlands met broers en zussen van de leerlingen en de kontakten van hun ouders met Nederlanders.

Uit bovenstaande ontwikkelingen in de sociaal-kulturele en contactfactoren in de loop van de tijd is duidelijk geworden dat de Nederlandse kontakten van de leerlingen weinig van doen hebben met die van de ouders. De taalkeuze van de leerling hangt nauw samen met zijn kontakten. Beide factoren houden verband met de taalvaardigheid in het Nederlands van hun ouders, die nauw samenhangt met de kontakten van de ouders met Nederlanders, maar in veel mindere mate met de motivatie van de ouders met betrekking tot school. Ten aanzien van de motivatie van de leerling om Nederlands te leren kan gesteld worden dat deze sterk aan wisseling onderhevig is: aanvankelijk gerelateerd aan de motivatie van de ouders met betrekking tot school, later aan de kontakten met Nederlanders. De hier onderscheiden sociaal-kulturele en contactfactoren komen ook naar voren uit een faktoranalyse over de zes opnames. Taalkeuze en taalkontakt van de leerlingen, en taalvaardigheid, motivatie en taalkontakt van de ouders laden elk afzonderlijk hoog (>.50) op een aparte faktor, en nooit hoog op een andere faktor. Motivatie van de leerling valt uiteen in twee factoren: bij de eerste drie opnames laden zij hoog op de ene faktor, bij de laatste drie opnames hoog op de andere.

3.5 Operationalisering van 'taalvaardigheid Nederlands'

Bij de presentatie van de uitkomsten over het tempo en het succes van tweede-taalverwerving wordt niet steeds apart ingegaan op de onderzochte deelvaardigheden in het Nederlands. Soms wordt taalvaardigheid Nederlands opgevat als één variabele, samengesteld uit het totaal van de verschillende onderzochte deelvaardigheden. Hieronder wordt allereerst ingegaan op de samenhangen binnen en tussen verschillende taalvaardigheids-

maten in de loop van de zes opnames. Vervolgens wordt nagegaan of het geoorloofd is één variabele 'taalvaardigheid Nederlands' te hanteren.

Ten aanzien van de betrouwbaarheid van de deoltoetsen morfologie (zie 2.5.1) kan gemeld worden dat deze redelijk te noemen is. Crombachs α , een maat voor interne consistentie (Swanborn 1982: 105), is voor elke deoltoets groter dan .85. De onderlinge samenhang tussen de deoltoetsen morfologie is redelijk tot goed te noemen. De (Pearson) korrelaties (zie Bijlage 11A) voor elke afzonderlijke opname zijn in bijna alle gevallen significant op 1%-niveau (tweezijdig getoetst). De gevonden korrelaties zijn ook akseptabel in termen van verklaarde variantie (= korrelatie in het kwadraat). De samenhang binnen de zinsimitatietoets is geanalyseerd door de (Pearson) korrelaties te berekenen tussen de onderdelen funktiewoorden, morfologie en syntaxis. De gevonden korrelaties zijn alle significant op 1%-niveau. De verklaarde variantie was steeds hoger dan 50% (zie Bijlage 11B). Ook tussen de maten voor de gemiddelde uitingslengte zijn de (Pearson) korrelaties steeds significant op 1%-niveau (zie Bijlage 11C). Tussen de gemiddelde uitingslengte van de niet-elliptische zinnen (GULne) en die van de tien langste zinnen (GUL10) is steeds een perfecte (Spearman) rangordekorrelatie van 1.00. Ook tussen GUL10 en de GUL van de 20 langste zinnen was steeds een perfecte (Spearman) korrelatie. Dit betekent dat met betrekking tot taalvaardigheid op een redelijk snelle wijze een globale indicatie verkregen kan worden van iemands relatieve positie binnen een groep door de tien langste uitingen uit een bepaald corpus te nemen. Daarbij dient echter het beperkte karakter van de concept gemiddelde uitingslengte als zodanig niet uit het oog verloren te worden (zie 2.4.2.3).

De in 2.4.2.2 genoemde woordenschatmaten, alle gebaseerd op het aantal types en tokens uit de gesprekken met de leerlingen (zie Bijlage 8B), zijn vergeleken met de scores op de woordenschattoets (zie 2.5.2). Deze woordenschattoets is reeds in eerder onderzoek betrouwbaar gebleken ($\alpha = .98$, $n=208$, zie Verhoeven & Vermeer 1984a: 106) en lijkt bovendien een valide instrument te zijn voor het meten van de produktieve woordenschat van allochtone kinderen (Verhoeven & Vermeer 1984b: 62). Alleen tussen de index van Guiraud (V/\sqrt{N}) en de woordenschattoets blijkt bij elke opname een significant positieve korrelatie te zijn (steeds op 1%-niveau). De korrelaties met de overige maten (TTR, Herdan en Uber) hebben lage korrelaties met de woordenschattoets (zie Bijlage 11D). Andere overwegingen waarom de TTR een notoir slechte taalvaardigheidsmaat blijkt te zijn, zijn reeds in 2.4.2.2 besproken. Tevens is nagegaan, of de verbanden tussen de woordenschattoets en de woordenschatmaten van de spontane taaldata lineair zijn. In 2.4.2.2 is immers opgemerkt dat wat meer taalvaardige kinderen een relatief lage score zouden halen op maten gebaseerd op de verhouding types-tokens, omdat ze al wel veel funktiewoorden -

een frekwente woordklasse - gebruiken, in tegenstelling tot minder taalvaardige kinderen. Uit een nadere analyse met behulp van strooidiagrammen (SPSS-scattergram-analyse) lijken de verbanden tussen de woordenschattoets enerzijds en anderzijds de andere woordenschatmaten niet geheel lineair te zijn. Met name de TTR lijkt te tenderen naar een U-vorm, dat wil zeggen dat zowel een lage als een hoge TTR correspondeert met een hoge score op de woordenschattoets, terwijl een TTR daartussenin correspondeert met een lage score op de woordenschattoets. Deze uitkomsten wijzen erop dat het wenselijk is om de ontwikkeling van funktiewoorden en inhoudswoorden apart te onderzoeken. Dat de wat meer taalvaardige kinderen een relatief lage TTR-score zouden kunnen hebben, zoals is opgemerkt in 2.4.2.2, geldt dus ook wanneer alleen niet-elliptische zinnen betrokken worden in de analyse.

Tussen de morfologische maten enerzijds en de lexikale anderzijds, voor zowel de toetsdata als de spontane taaldata, zijn steeds bij elke opname significant positieve (Pearson) korrelaties, bijna alle op 1%-niveau (zie Bijlage 11E).

Daarbij worden de morfosyntactische vaardigheden van de spontane taaldata bepaald door de gemiddelde uiting lengte van de elliptische, de niet-elliptische en de tien langste uitingen. De morfosyntactische (toets)vaardigheden worden gedefinieerd door de scores op de deoltoetsen morfologie en de zinsimitatietoets. De woordenschattoets bepaalt de lexikale taalvaardigheid voor wat betreft de toetsen. De index van Guiraud definieert die voor wat betreft de spontane taaldata.

Die grote onderlinge samenhang tussen deze taalmaten blijkt ook uit een faktoranalyse. Zie Tabel 14.

Tabel 14. Faktor structuur matrix (SPSS Varimax Rotation) van de taalvaardigheidsmaten.

	F1	F2
woordenschattoets	.73	-.03
morfologietoets	.77	-.18
zinsimitatietoets	.73	-.11
GUL-elliptisch	.75	-.21
GUL-niet-elliptisch	.88	-.14
GUL-IO	.89	-.09
Guiraud	.61	.60
TTR	-.56	.72
Herdan	-.38	.89
Uber	.01	.98

Uit de analyse komen twee factoren naar voren. De morfo-syntaktische toetsen, de woordenschattoets en de GUL-maten laden, met Guiraud, hoog op de ene faktor, terwijl de TTR, Herdan, Uber en Guiraud hoog op de andere faktor laden. Op grond van bovenstaande analyses is ter bepaling van de woordenschat in het spontane taalmateriaal in het vervolg steeds de index van Guiraud gehanteerd.

De gevonden faktorstructuur geeft geen aanleiding lexikale vaardigheden enerzijds en syntaktische anderzijds te onderscheiden bij de analyse van tempo- en suksesfactoren. Er lijkt één faktor 'taalvaardigheid Nederlands' te bestaan, die in het vervolg gedefinieerd is als het gemiddelde van het totaal van de afzonderlijke z-scores van de woordenschattoets, de morfologietoetsen, de zinsimitatietoets, de GULe, de GULne, de GUL10 en Guiraud. Voor z-scores (= gemiddelde afwijking van het gemiddelde) is gekozen in verband met verschillen in itemaantallen tussen de genoemde maten. Elke maat weegt met andere woorden even zwaar.

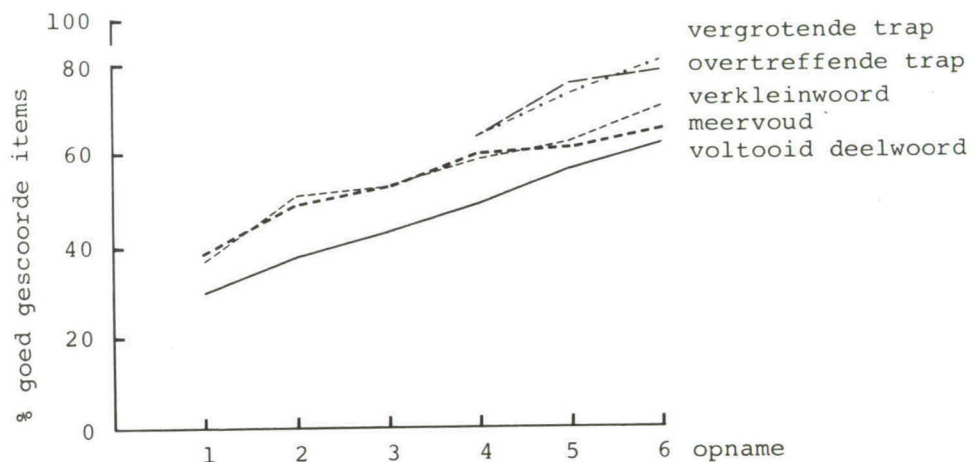
3.6 Tempo van verwerving

3.6.1 Morfosyntaxis

Voor wat betreft de onderzochte morfologische procédés vertoont de ontwikkeling in de tijd een regelmatige progressie. De kinderen gaan in de loop van de tijd op alle toetsonderdelen vooruit, hetgeen te zien is in Tabel 15, waarin de gemiddelde scores en standaarddeviaties gegeven worden van elke deeltaak.

In de onderzochte periode vindt er bijna een verdubbeling van het aantal goed gescoorde items plaats. In de mate van beheersing liggen de verschillende morfologische vaardigheden niet erg ver uiteen. De trappen van vergelijking scoren gemiddeld het hoogst, de vorming van het voltooid deelwoord vormt de moeilijkste taak (zie Figuur 3). De groeps-gemiddelden echter moeten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Ten eerste kunnen individuele patronen afwijken van het gemiddelde. Zoals af te lezen valt uit de standaarddeviaties, is op alle onderdelen de variatie groot. De verhouding individugroep wordt zeker niet vastgelegd door een gemiddelde. Ten tweede kunnen de verschillende morfologische procédés niet zonder meer in absolute zin met elkaar in moeilijkheidsgraad vergeleken worden. Door de specifieke keuze van items kan het beeld scheefgetrokken zijn. In 3.5 bleek wel dat de deeltoetsen (in relatieve zin) onderlinge samenhang vertoonden. Er bestaat een zekere mate van parallelie in de ontwikkeling van de afzonderlijke morfologische onderdelen, zoals af te lezen is in Figuur 3.

Figuur 3. Grafische weergave van de percentages goed gescoorde items voor meervoud, verkleinwoord, voltooid deelwoord en de trappen van vergelijking over de zes opnames.



Tabel 15. Gemiddelde scores en standaarddeviaties op de morfologietoetsen over de zes opnames (N_{it} = aantal items).

Opname	Meervoud ($N_{it}=30$)	Verklein- woord ($N_{it}=25$)	Voltooid deelwoord ($N_{it}=36$)	Vergrot. trap ($N_{it}=15$)	Overtr. trap ($N_{it}=15$)	Totaal morfologie (1,2,3, $N_{it}=91$) (4,5,6, $N_{it}=121$)
1 (n=31)	gem. 11.0 sd. 5.5	8.9 6.0	10.4 7.0	- -	- -	33.8 18.3
2 (n=32)	gem. 14.1 sd. 4.1	12.7 3.5	13.5 6.8	- -	- -	45.7 12.2
3 (n=32)	gem. 15.9 sd. 3.9	13.2 4.3	15.6 6.5	- -	- -	49.7 13.9
4 (n=31)	gem. 18.0 sd. 3.0	14.2 4.6	17.4 7.2	9.5 3.7	9.5 4.1	58.5 17.1
5 (n=32)	gem. 18.4 sd. 3.5	15.5 3.7	20.3 6.5	10.9 3.1	11.3 1.7	65.4 12.8
6 (n=32)	gem. 19.7 sd. 3.8	17.6 3.3	22.3 7.5	12.0 2.1	11.7 1.4	71.1 11.5

De vooruitgang die de kinderen maken op de morfologietoetsen blijkt steeds significant te zijn ($p < .01$).

Ook op de zinsimitatietoets gaan de leerlingen vooruit. Omdat deze toets gewijzigd is in de loop van het onderzoek, is alleen een vergelijking tussen de scores van de derde, vierde, vijfde en zesde opname mogelijk. Voor de gemiddelden en standaarddeviaties zie Tabel 16.

Tabel 16. Gemiddelden en standaarddeviaties op de zinsimitatietoetsen over 5 opnames.

Opname	zinsimitatietoets	
	gem.	sd.
1 (n=31)	78.6	18.3 (n items = 216)
3 (n=31)	75.5	11.5
4 (n=30)	77.5	10.7
5 (n=32)	80.4	11.2
6 (n=32)	84.1	10.7

De verschillen tussen de scores van de laatste vier opnames blijken significant ($p .01$). Ook op deze toets vertonen de leerlingen dus vooruitgang.

In tegenstelling tot de morfosyntactische vaardigheid, gemeten door de toetsen, blijkt die vaardigheid door de gemiddelde uitsingslengte gemeten, geen vooruitgang te vertonen. De top schijnt bereikt te zijn bij 6 woorden voor gemiddelde lengte van niet-elliptische uitingen, en 13 voor de gemiddelde lengte van de 10 langste uitingen voor deze onderzoeksgroep. Door dit plafondeffect blijft de GULne op 5 woorden staan en op 10 woorden voor de GUL10 (zie Tabel 17). Ook de variatie tussen de kinderen is tamelijk konstant.

Deze uitkomsten zijn in overeenstemming met het in 2.4.2.3 gestelde. Zodra taalverwerwers een GUL hebben van meer dan vier woorden, is deze geen betrouwbare maat meer voor taalontwikkelingsniveau (Brown 1973 in Beheydt 1983: 174). Ook uit Lalleman (1985: 23) bleek een dergelijk plafondeffect. De verschillen tussen Turkse en Nederlandse kinderen bleken voor wat betreft gemiddelde zinslengte bij het eerste meetmoment wel, bij het tweede (na drie jaar), niet meer significant. De door haar gevonden gemiddelden (5.0 en 5.8 voor respectievelijk in Nederland geboren Turkse en Nederlandse kinderen in de eerste klas) kwamen veel hoger uit dan de in dit onderzoek gevonden waarden. Blijkens het rekenvoorbeeld (ibid.: 20/21) werd en (toen) en en (dan) meegeteld bij de berekening van de gemiddelde zinslengte. Slechts één van de gegeven zinnen begint daar niet

mee. Om deze en andere redenen is het moeilijk de hier gevonden scores te vergelijken met die uit andere onderzoeken. In de eerste plaats omdat in ander onderzoek mogelijk andere konventies zijn gehanteerd dan de in Bijlage 3 genoemde. Zelden wordt overigens aangegeven welke konventies gehanteerd zijn. In de tweede plaats is er in ander onderzoek meestal geen onderscheid gemaakt tussen elliptische en niet-elliptische zinnen. Uit Tabel 17 valt af te leiden dat een relatieve oververtegenwoordiging van het ene, dan het andere type een dramatisch effect heeft op de GUL.

Tabel 17. Gemiddeld aantal woorden en standaarddeviaties per elliptische uiting (GULe), niet-elliptische uiting (GULne) en van de tien langste uitingen (GUL10) per opname (n=32). Tevens is het gevonden maximale gemiddelde aangegeven.

opname	GULe	GULne	GUL10
1 gem	2.2	4.6	9.2
sd	0.4	0.7	1.9
max	3.1	5.7	12.8
2 gem	2.2	4.6	8.4
sd	0.4	0.7	1.9
max	2.9	6.0	12.5
3 gem	2.3	5.1	9.7
sd	0.4	0.8	1.7
max	3.3	6.0	13.0
4 gem	2.2	4.8	9.0
sd	0.4	0.7	1.7
max	3.0	6.0	12.8
5 gem	2.3	5.3	9.9
sd	0.4	0.8	2.2
max	3.1	6.6	14.1
6 gem	2.6	5.0	9.7
sd	0.5	0.5	1.4
max	4.1	6.1	12.7

3.6.2 Woordenschat

Net zoals op de morfosyntaktische toetsen gaan de proefpersonen ook op de woordenschattoets vooruit. In Tabel 18 worden de gemiddelden en standaarddeviaties gegeven van

het aantal goed gescoorde items.

Tabel 18. Gemiddelden en standaarddeviaties op de woordenschattoets, per opname (n items = 100).

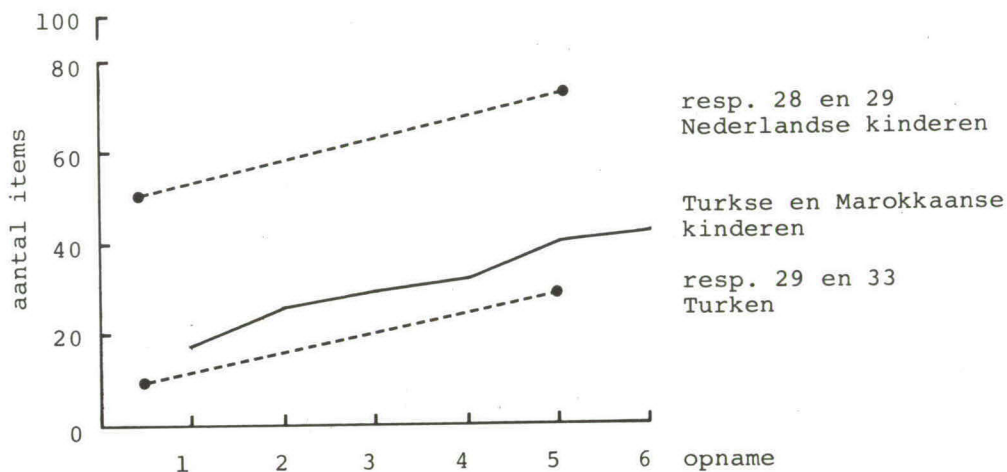
opname	woordenschattoets	
	gem	sd
1 (n=31)	17.3	9.9
2 (n=32)	25.2	10.5
3 (n=32)	28.8	10.8
4 (n=31)	32.3	11.7
5 (n=32)	39.6	12.3
6 (n=32)	42.2	17.5

Ook hier zijn de gevonden verschillen tussen de opnames steeds weer significant ($p < .01$). Opvallend zijn de hoge standaarddeviaties. De kinderen vertonen een grote variatie in scores, die zeker niet af lijkt te nemen. De hier gevonden scores zijn vergelijkbaar met het cross-sectionele onderzoek van Verhoeven & Vermeer (1985) waarin dezelfde toets is afgenomen bij (onder andere) 6- en 8-jarige Nederlandse en Turkse kinderen, met in elke subgroep ongeveer 30 proefpersonen. In Figuur 4 zijn de resultaten van de genoemde groepen grafisch weergegeven. De scores zijn op vergelijkbare leeftijden ingetekend.

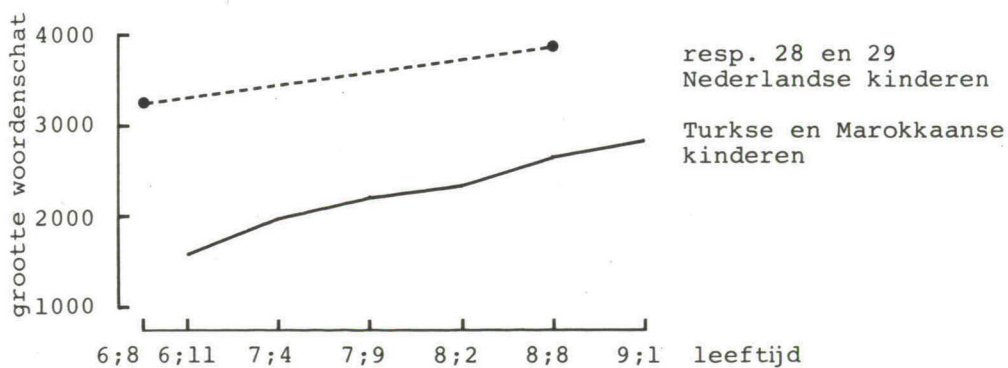
De Turkse leerlingen uit Verhoeven & Vermeer (1985) scoorden iets lager dan de Turkse en Marokkaanse kinderen uit het onderhavige onderzoek. Vergeleken met de Nederlandse kinderen echter, vertonen de allochtone kinderen in beide onderzoeken een schrikbarend lage score. Bij de zesde opname in maart, wanneer de meeste leerlingen in de derde klas zitten, hebben de allochtonen nog steeds een beduidend lagere score dan de autochtonen uit de eerste klas.

Op grond van het in 2.5.2 gestelde kan mogelijkwerwijs op basis van de scores op deze woordenschattoets een (grove) indicatie gegeven worden van de grootte van de produktieve woordenschat van de kinderen. Vanzelfsprekend dient deze indicatie met de nodige voorzichtigheid gehanteerd te worden. In Figuur 5 wordt de veronderstelde grootte van de produktieve woordenschat van de kinderen uit het onderhavige onderzoek weergegeven. Ter vergelijking zijn ook de resultaten van de Nederlandse kinderen uit bovengenoemd onderzoek opgenomen.

Figuur 4. Grafische weergave van het absolute aantal goed gescoorde items van de woordenschattoets. Tevens zijn (met stippellijn) de resultaten weergegeven van 6- en 8-jarige Nederlandse en Turkse kinderen uit Verhoeven & Vermeer (1985).



Figuur 5. Grafische weergave van de grootte van de produktieve woordenschat, afgeleid uit de woordenschattoets. Tevens zijn (met stippellijnen) de resultaten weergegeven van 6- en 8-jarige Nederlanders uit Verhoeven & Vermeer (1985).



De veronderstelde grootte van de produktieve woordenschat neemt van zo'n 1600 woorden bij de eerste opname toe tot zo'n 2800 woorden bij de zesde opname. De Turkse en Marokkaanse kinderen uit dit onderzoek hebben, wanneer zij gemiddeld negen jaar oud zijn, een geringere produktieve woordenschat dan de Nederlandse zesjarigen, die volgens dezelfde werkwijze een produktieve woordenschat zouden hebben van 3250 woorden. Dat laatste aantal komt ruwweg overeen met het aantal dat in de literatuur wordt genoemd (zie 2.5.2), hetgeen beschouwd kan worden als een ondersteuning van de gehanteerde werkwijze.

Het tempo van verwerving van een produktieve woordenschat van 1200 woorden in twee jaar en twee maanden betekent een toename van 10 à 11 woorden per week gemiddeld. Dit gemiddelde, gebaseerd op een veronderstelde woordenschat afgeleid uit de woordenschattoets, komt overeen met elders in spontane taaldata van tweede-taalverwervers gevonden gemiddelden. Yoshida (1978) volgde een drie jaar oud Japans kind met Engels als tweede taal, dat na zeven maanden zo'n 260 woorden produktief gebruikte. Rescorla & Okuda (1982) noteerden bij een vijfjarig Japans kind na elf weken 165 woorden. De vijf kinderen uit Van Helverts studie (1985), die wat betreft leeftijd meer overeenkomen met die uit het onderhavige onderzoek, bleken op basis van spontane taaldata na één jaar kontakt 418 tot 726 woorden te gebruiken, hetgeen neerkomt op een toename van 8 à 14 woorden per week. Ook in dit opzicht lijkt de hier gehanteerde woordenschattoets dus een indicatie te geven die overeenkomt met gegevens uit direkte procedures. Opvallend is, dat de uit dit en ander hierboven genoemd onderzoek gepostuleerde faktor van 10 woorden per week een tamelijk konstante faktor lijkt te zijn, ook voor eerste-taalverwervers. Zesjarigen zouden een produktieve woordenschat bezitten van zo'n 2500 tot 3000 woorden (zie 2.5.2) - 260 tot 312 weken nadat zij hun eerste woord gebrabbeld hebben. Volwassenen zouden gemiddeld een woordenschat gebruiken van 10.000 woorden (De Jong 1979) - 19-jarigen zijn 1000 weken oud. Vanzelfsprekend gaat het hier steeds om gemiddelden die niets zeggen over individuele taalverwervers. Met name wat betreft woordenschat bestaat er een enorme variatie, naar individu, sociale klasse en leeftijd. Wat dat laatste betreft, wordt voor de vroegste taalontwikkelingsfase bijvoorbeeld een faktor van 9 (Benedict 1979) en 11 (Nelson 1973, geciteerd in Taeschner 1983: 49) per maand genoemd.

Tenslotte geldt ook hier weer dat 'woord' een niet duidelijk afgebakend begrip is. Het al dan niet als apart woord tellen van samenstellingen en afleidingen alsmede taalspecifieke konventies maken het vergelijken van uitkomsten van verschillende onderzoeken buitengewoon lastig. Hoewel het postuleren van zo'n konstante faktor tamelijk spekulatief lijkt, is het onderkennen van een dergelijke faktor in het tempo van woordenschatontwikkeling niet geheel zonder betekenis, met name voor het onderwijs. In Hoofdstuk 5 wordt hier

verder op ingegaan.

De diversiteit van de woordenschat in de spontane taaldata, gemeten door de index van Guiraud (V/\sqrt{N}) neemt in de loop van de zes opnames ook toe. Daarbij loopt alleen de gemiddelde score van de tweede opname wat uit de pas. De gemiddelde scores (welke afnemen bij een toenemende diversiteit) zijn af te lezen uit Tabel 19.

Tabel 19. Gemiddelden en standaarddeviaties van de index van Guiraud ($=V/\sqrt{N}$, woordenschatmaat van de spontane taaldata, $n=32$).

opname	index van Guiraud	
	gem	sd
1	9.40	0.94
2	8.77	0.84
3	9.17	0.94
4	8.93	0.84
5	8.87	1.25
6	8.64	0.72

3.6.3 Tempo van 'taalvaardigheid Nederlands'

De taalvaardigheid in het Nederlands, uitgedrukt in het gemiddelde van het totaal van de afzonderlijke z-scores (zie 3.5), neemt voor de totale groep over de zes opnames praktisch lineair toe van -0.51 naar 0.44, met steeds een standaarddeviatie van rond de 0.70. Daarbij zijn de GUL-maten, die een plafond-effekt vertonen (zie 3.6.1) niet meegerekend. Het niet-toenemen van de GUL is immers niet zozeer een gevolg van een stagnerende ontwikkeling, als wel van een 'natuurlijk' plafondeffekt in de latere fasen van taalontwikkeling. De gemiddelden en standaarddeviaties voor de totale groep staan vermeld in Tabel 20.

Tabel 20. 'Taalvaardigheid Nederlands' van de totale groep op elk meetmoment: gemiddelden en standaarddeviaties van het totaal van de z-scores van de woordenschattoets, de morfologietoetsen, de zinsimitatietoets en de index van Guiraud.

	gem	sd
opname 1	-0.51	.72
opname 2	-0.35	.62
opname 3	-0.06	.69
opname 4	.11	.70
opname 5	.36	.81
opname 6	.44	.73

Met behulp van een variantie-analyse is nagegaan wat de invloed is van de factoren nationaliteit, sekse en tijd op het tempo van verwerving. Van die drie factoren in het onderzoek is bij één faktor (tijd) sprake van herhaalde metingen. Een dergelijk onderzoeksdesign ('three-factor experiment with repeated measure on one factor') wordt besproken in Winer (1971: 559-571). Allereerst dient getest te worden of de afzonderlijke factoren en hun interacties significant zijn (zie Tabel 21). Vervolgens wordt nagegaan hoe de scores in de tijd geordend zijn ofwel wat het soort verband is tussen de faktor tijd en de afhankelijke variabele. Dat laatste wordt gedaan via trendanalyse.

Tabel 21. Variantie-analyse over de drie factoren: nationaliteit, sekse en tijd met afhankelijke variabele 'taalvaardigheid Nederlands'.

variatiebron	df	MS	F
<u>tussen proefpersonen</u>	31		
A (nationaliteit)	1	4.2156	
B (sekse)	1	0.0656	
AB	1	0.5115	
proefpersonen binnen groepen	28	2.7090	
<u>binnen proefpersonen</u>	160		
C (tijd)	5	4.5598	48.38*
AC	5	0.0112	
BC	5	0.0448	
ABC	5	0.0180	
C x proefpersonen binnen groepen	140	0.0942	

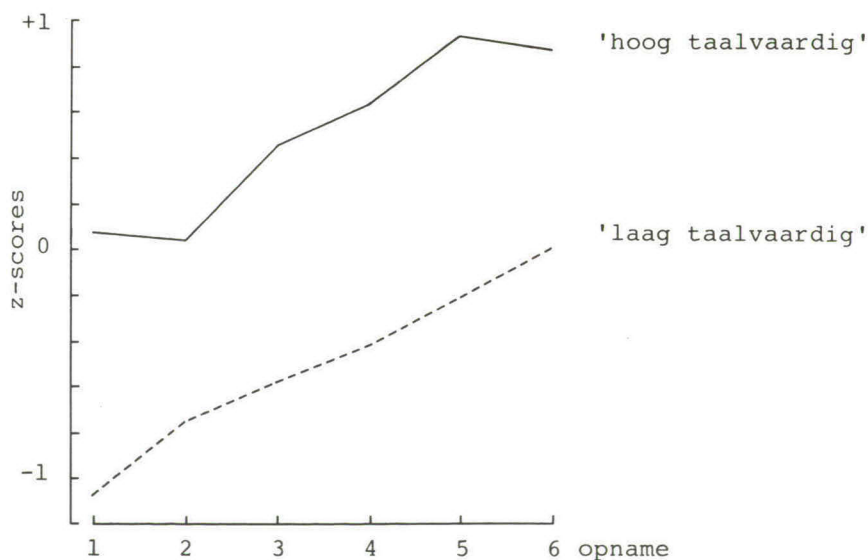
Uit de variantie-analyse komt naar voren dat alleen de faktor tijd significant is. De taalvaardigheid in het Nederlands neemt met andere woorden bij elke opname significant toe. Daarbij zijn er geen verschillen tussen Turken en Marokkanen of jongens en meisjes.

Uit de trend-analyse blijkt dat voor de faktor tijd alleen de lineaire trend significant is. Deze lineaire trend neemt een zeer groot deel van de kwadraten som voor zijn rekening (de totale kwadraten som voor de faktor tijd bedraagt 22.799; de kwadraten som die voor rekening van de lineaire trend komt, bedraagt 22.426; $F(1,28) = 190.81$, $p=0.000$). De taalvaardigheid in het Nederlands neemt met andere woorden bij elke opname rechtlijnig toe, zonder dat er een afvlakking optreedt.

Wanneer de totale groep ($n=32$) op basis van het niveau van taalvaardigheid bij de eerste opname gesplitst wordt in een groep hoog taalvaardig ($n=16$) en een groep laag taalvaardig ($n=16$), blijken deze beide groepen een vrijwel parallelle ontwikkeling te vertonen. Het tempo van taalvaardigheid in het Nederlands, gedefinieerd als het verschil tussen de scores bij opname 1 en 6, ligt weliswaar voor de groep hoog taalvaardig lager dan die van

de groep laag taalvaardig (respektievelijk 0.80 versus 1.08), maar dit verschil is statistisch niet significant. In beide groepen zitten evenveel jongens als meisjes; in de groep laag taalvaardig zitten 9 Turken en 7 Marokkanen, in de andere groep is dat andersom. Ook wat betreft leeftijd en verblijfsduur zijn de verschillen tussen beide groepen statistisch niet significant. In Figuur 6 worden de ontwikkelingen van beide groepen over de zes opnames grafisch weergegeven.

Figuur 6. Grafische weergave (z-scores) van 'taalvaardigheid Nederlands' voor de groepen 'hoog' en 'laag' taalvaardig over de zes opnames.



Het - overigens niet-signifikante - verschil in tempo tussen de groep 'hoog' en 'laag' taalvaardig is mogelijkkerwijs toe te schrijven aan een toename van de relatieve moeilijkheid van de gehanteerde taalmaten. De groep laag taalvaardig beheerste bijvoorbeeld bij op-

name 1 nog niet de meervoudsvorming door middel van -en en -s in tegenstelling tot de andere groep. Het is mogelijk dat de relatieve leerlast van deze regelmatige meervoudsvorming geringer is dan die van de onregelmatige meervouden. In dat geval kan de geringere toename van de groep hoog taalvaardig verklaard worden uit het feit dat bij de zesde opname de groep laag taalvaardig wél een (relatief makkelijke) regel geleerd heeft, en de groep hoog taalvaardig niet een (relatief moeilijke) regel. Op de relatie tussen het tempo van taalverwerving en de sociaal-kulturele en kontaktfactoren van de leerlingen en de ouders wordt ingegaan in 3.7.

3.7 Sukses van verwerving

In 3.2 is aangegeven, dat in de literatuur aan sociaal-kulturele factoren een aanzienlijke invloed op tweede-taalverwervingssukses toegedacht wordt. Empirisch onderzoek daarvoor had vooral betrekking op adolescenten en volwassenen. De twee meest recente Nederlandse onderzoeken (Appel 1984, Lalleman 1986) hadden weliswaar betrekking op de tweede-taalvaardigheid van kinderen, maar beide onderzoeken brachten deze in verband met sociaal-kulturele kenmerken van de ouders. Zoals uit 3.4 is gebleken, is het wenselijk sociaal-kulturele kenmerken van ouders en kinderen te onderscheiden.

De korrelaties tussen de zes in dit onderzoek onderscheiden sociaal-kulturele en kontaktfactoren enerzijds en 'taalvaardigheid Nederlands' (zie 3.5) van de kinderen anderzijds worden weergegeven in Tabel 22.

Tabel 22. Korrelaties tussen 'taalvaardigheid Nederlands' en sociaal-kulturele en kontaktfactoren, bij elke opname (Pearson, ** $p < .01$, * $p < .05$).

	'taalvaardigheid Nederlands'					
	opn. 1	opn. 2	opn. 3	opn. 4	opn. 5	opn. 6
taalkeuze leerling	.73**	.65**	.72**	.59**	.67**	.70**
taalkontakt leerling	.39**	.29*	.37*	.35*	.30*	.19
motivatie leerling	.06	.04	-.12	-.06	.30*	.20
taalvaardigheid Nederl. ouders	.51**	.38*	.50**	.25	.30*	.34*
kontakt ouders met Nederlanders	.18	-.05	.23	.44**	.14	.11
motivatie ouders m.b.t. school	.01	-.21	-.11	-.07	.13	-.03
'sociaal-kult. oriëntatie' leerling	.57**	.49**	.56**	.53**	.49**	.45**
'sociaal-kult. oriëntatie' ouders	.30*	.05	.28	.25	.24	.22

Op alle meetmomenten is er een significante correlatie ($p < .01$) tussen taalvaardigheid in het Nederlands en de taalkeuze van de leerling, op bijna alle een significant ($p < .05$) verband met het taalkontakt met Nederlanders. Een frekwente keuze voor Nederlands als communicatiemedium met broers en zussen is gerelateerd aan een hoog vaardigheidsniveau in het Nederlands, waarbij eerder al aangegeven is dat die taalkeuze steeds sterk samenhangt met de kontakten met Nederlanders (zie Tabel 13). De invloed van de faktor taalkontakt neemt in de loop van de tijd af van .39** naar .19: het kontakt dat de kinderen hebben met Nederlanders is in de derde klas nauwelijks meer een verklarende faktor voor hun vaardigheid in het Nederlands. De tijd nivelleert de invloed van deze faktor: alle kinderen hebben in de derde klas al zolang kontakten met Nederlanders, dat de mate van kontakt op dat moment niet meer van invloed is, terwijl die mate in de eerste klas er wel toe deed. De motivatie van de leerling om Nederlands te leren vertoont slechts eenmaal een significant ($p < .05$) verband met de vaardigheid in die taal. Een sterke motivatie om Nederlands te leren impliceert niet dat de vaardigheid in het Nederlands groot is.

Van ouderlijke kenmerken laat alleen de vaardigheid in het Nederlands van de ouders bijna steeds significante verbanden zien met de taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen. Dat wil zeggen dat een grote vaardigheid in het Nederlands van de ouders samenhangt met een grote vaardigheid in het Nederlands van de kinderen. De verklaarde variantie is echter hooguit zo'n 25 procent. Voorts zijn er geen significante correlaties met de motivatie van de ouders met betrekking tot school en slechts éénmaal met de kontakten van de ouders met Nederlanders. Kinderen van ouders die veel kontakten hebben met Nederlanders en die veel belangstelling tonen voor de activiteiten van school, zijn niet vaardiger in het Nederlands dan kinderen van ouders die die kontakten en belangstelling niet hebben.

Ook uit ander onderzoek komt naar voren dat de taalkeuze van leerlingen en de taalvaardigheid Nederlands van hun ouders samenhangen met de taalvaardigheid in het Nederlands van de kinderen. Boers & Van den Bosch (1986) onderzochten (onder andere) met behulp van een vragenlijst aan de leerkracht de invloed van wat zij noemden het taal-aanbod van bijna 150 Turkse en Marokkaanse 5-, 7- en 9-jarigen. De faktor 'taal-aanbod' werd daarbij bepaald door (ongeveer dezelfde) vragen die in dit onderzoek de taalkeuze van de leerling en de taalvaardigheid in het Nederlands van de ouders bepaalden. De correlaties die zij vonden voor deze faktor met de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen waren voor de 5-, 7- en 9-jarigen respectievelijk .72, .55 en .11.

Wanneer de leerling-factoren opgeteld, beschouwd worden als de 'sociaal-kulturele oriëntatie' van de leerling, en die van de ouders opgeteld, als 'sociaal-kulturele oriëntatie' van de ouders (zie Tabel 22), is er wél steeds een significante ($p < .01$) correlatie tussen de vaardigheid in het Nederlands van de leerling en zijn sociaal-kulturele oriëntatie, en

slechts eenmaal tussen diens taalvaardigheid en de sociaal-kulturele oriëntatie van zijn ouders. Het eerstgenoemde verband is weliswaar significant, maar de verklaarde varianties zijn gering (25-30%).

Analoog aan de wijze in 3.6 is met behulp van een variantie-analyse nagegaan wat de invloed is van de factoren nationaliteit, sekse en tijd op de 'sociaal-kulturele oriëntatie' van de leerlingen. Eerst wordt gekeken of de afzonderlijke factoren en hun interacties significant zijn (zie Tabel 23). Vervolgens wordt via trend-analyse nagegaan hoe de scores in de tijd geordend zijn ofwel wat het soort verband is tussen de faktor tijd en de sociaal-kulturele oriëntatie van de leerlingen.

Tabel 23. Variantie-analyse en trend-analyse over de drie factoren: nationaliteit, sekse en tijd met afhankelijke variabele 'sociaal-kulturele oriëntatie' van de leerling.

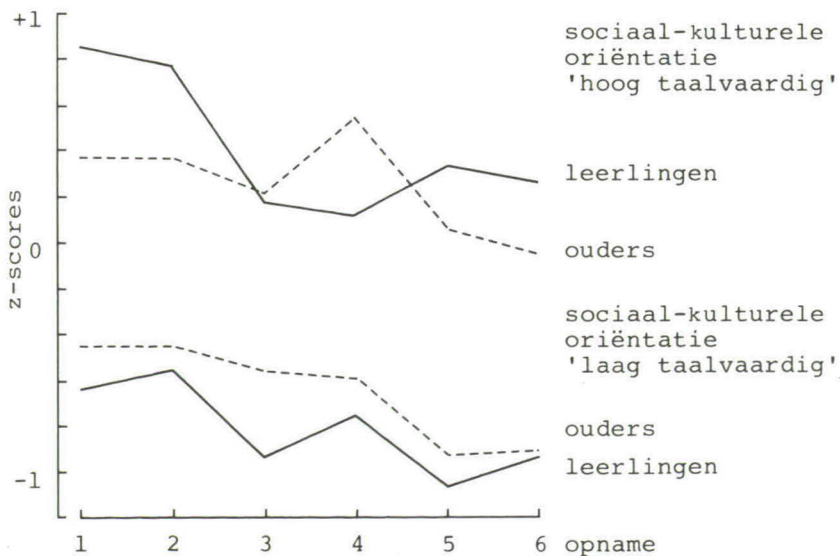
variatiebron	df	MS	F
<u>tussen proefpersonen</u>	31		
A (nationaliteit)	1	94.9219	
B (sekse)	1	2.0656	
AB	1	1.4876	
proefpersonen binnen groepen	28	83.6674	
<u>binnen proefpersonen</u>	160		
C (tijd)	5	25.4427	5.59*
AC	5	2.0594	
BC	5	1.6927	
ABC	5	7.3677	
C x proefpersonen binnen groepen	140	4.5478	
TREND-ANALYSE			
effekt	totale kwadratensom		F ratio
C totaal	127.2135	F(5,140) = 5.59	p = .0001
C lineair	81.3969	F(1,28) = 10.75	p = .0028
C quadratic	20.0238	F(1,28) = 3.67	p = .0655
C cubic	2.4174	F(1,28) = 1.20	p = .2823
C quartic	11.6116	F(1,28) = 3.04	p = .0923

Net zoals dat bij taalvaardigheid Nederlands het geval was, geldt hier dat alleen de faktor tijd significant is, waarbij in dit geval de scores voor sociaal-kulturele oriëntatie in de loop der tijd afnemen. Dit is ook af te lezen in Figuur 7. Daarbij zijn er geen significante verschillen tussen Turken en Marokkanen of jongens en meisjes. Uit de trend-analyse blijkt dat de afname van de scores echter niet lineair is. Van de totale kwadratensom voor de faktor tijd (127.2135) komt slechts een deel (81.3969) voor rekening van

de lineaire trend. Er is dus duidelijk een niet-lineaire component aanwezig.

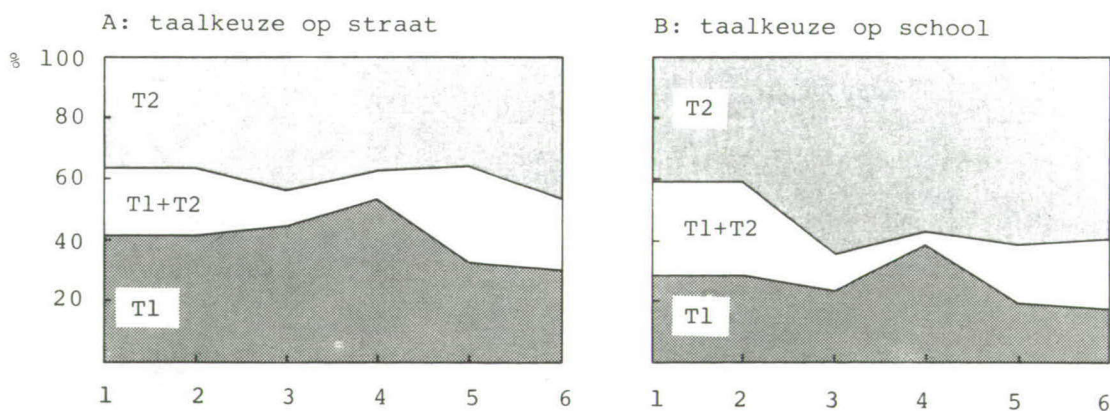
Wanneer de totale groep verdeeld wordt in een groep 'hoog taalvaardig' en een groep 'laag taalvaardig' (zie 3.6.3) blijkt uit een variantie-analyse dat zowel de taalkeuze als het taalkontakt van de respectieve groepen significant van elkaar verschilt op 1%-niveau. Kinderen uit de groep hoog taalvaardig kiezen stevast vaker Nederlands met broers en zussen en hebben ook meer contact met Nederlanders dan kinderen uit de groep laag taalvaardig. Wat betreft de motivatie om Nederlands te leren, verschillen de groepen hoog en laag taalvaardig echter niet van elkaar. Kinderen die volgens de leerkrachten meer gemotiveerd zijn om Nederlands te leren, zijn niet vaardiger in die taal dan kinderen die minder gemotiveerd zijn. Dat geldt ook met betrekking tot de motivatie van de ouders. Kinderen van ouders die veel belangstelling tonen voor de activiteiten van school en die vaak op school komen, zijn niet taalvaardiger dan kinderen van wie de ouders dat niet doen. Wat betreft het contact van de ouders met Nederlanders is het verschil tussen beide groepen significant op 5%-niveau, wat betreft hun vaardigheid in het Nederlands op 1%-niveau. Ouders van kinderen uit de groep laag taalvaardig hebben minder contact met Nederlanders dan ouders van kinderen in de groep hoog taalvaardig. De verschillen in 'sociaal-kulturele oriëntatie' van de kinderen en hun ouders tussen de groepen hoog en laag taalvaardig zijn grafisch weergegeven in Figuur 7.

Figuur 7. Grafische weergave (z-scores) van 'sociaal-kulturele oriëntatie' van de kinderen en hun ouders van de groepen hoog en laag taalvaardig.



Uit Figuur 7 is duidelijk af te lezen dat de 'sociaal-kulturele oriëntatie' van ouders en kinderen van de groep hoog taalvaardig steevast meer op Nederlands gericht is dan die van de groep laag taalvaardig. De scores van beide groepen lopen gemiddeld iets terug. Bij de ouders komt dit voor rekening van alle drie de factoren: hun taalvaardigheid in het Nederlands wordt geringer ingeschat, evenals de frequentie van hun contacten met Nederlanders en hun belangstelling voor school. Bij de kindfactoren wordt de daling voornamelijk veroorzaakt door de contacten: de kinderen hebben minder contacten met Nederlanders. Mogelijkerwijs speelt de peergroepvorming daarbij een rol: in de tweede en derde klas zouden zich groepjes kunnen vormen die etnisch homogeen zijn, terwijl in de eerste klas kinderen meer individueel met andere kinderen contacten hebben. Deze daling van de mate van contact compenseert de toename van de keuze voor Nederlands als voertaal met broers en zussen. In de loop van de twee jaar neemt de keuze van de eigen taal in de domeinen straat en school met ruim tien procent af, namelijk van 41 tot 30% in het domein straat en van 28 tot 17% in het domein school (zie Figuur 8).

Figuur 8. Taalkeuze op straat (A) en op school (B) met broers en zussen over de zes opnames: percentage leerlingen met een preferentie voor de eerste taal (T1), voor Nederlands (T2) of voor beide talen evenveel (T1+T2).



Uit Figuur 8 komt eveneens naar voren dat in de tweede klas (opname 3 en 4) het aandeel van de keuze voor elk van beide talen in ongeveer gelijke mate tijdelijk geringer is. In 3.4.3 is al opgemerkt dat ook in andere onderzoeken (Cremona & Bates 1977, Schneidermann 1976, Day 1980) voor minderheidskinderen op een meerderheidsschool de leeftijd van 7/8 jaar aangemerkt wordt als een cruciaal punt wat betreft preferenties voor de meerderheidstaal. Op dat moment lijken kinderen zich bewust te worden van het feit dat taal kiezen een positie kiezen inhoudt, in welke periode dan (tijdelijk) de voorkeur gegeven wordt aan óf de ene taal, óf de andere. Overigens neemt ook in het thuisdomein de

keuze van de eigen taal met broers en zussen af: in de eerste, tweede en derde klas respectievelijk van 78 via 69 naar 60%. Vanzelfsprekend moet bij al deze uitkomsten bedacht worden dat het gaat om beoordelingen van leerkrachten, die op grond van hun observaties en in de meeste gevallen ook navragen bij de kinderen zelf, tot dat oordeel kwamen.

3.8 Konklusies

Ten aanzien van het tempo van verwerving, dat wil zeggen de snelheid waarmee het tweede-taalverwervingsproces verloopt, kan uit de resultaten van dit onderzoek gekoncludeerd worden dat de ontwikkeling van de vaardigheid in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse kinderen in de loop van de ruim twee jaar een regelmatige progressie vertoont. Dit geldt zowel voor de onderzochte morfologische procedés (meervoud, verkleinwoord, voltooid deelwoord, trappen van vergelijking) als voor de onderzochte woordenschat. Daarbij blijkt dat van de onderzochte woordenschatmaten voor de spontane taaldata (TTR, Herdan, Uber, Guiraud) alleen de index van Guiraud een goede indicatie geeft van de diversiteit van de woordenschat. Met name de TTR blijkt een niet-valide maat te zijn voor de onderzochte populatie. Wat betreft de syntactische maten gaan de kinderen op de zinsimitatietoetsen eveneens regelmatig vooruit; op de maten gebaseerd op de gemiddelde uitingsslengte in de gesprekken echter niet. Dit laatste kan echter geheel toegeschreven worden aan een plafondeffect, ten gevolge waarvan de gemiddelde uitingsslengte voor meer gevorderde taalleerders geen betrouwbare indicatie meer geeft van het taalontwikkelingsniveau.

De produktieve woordvoorraad, afgeleid uit de woordenschattoets, neemt in de loop van de onderzochte periode toe van gemiddeld 1600 woorden, toen de kinderen 6;11 jaar waren, tot 2800 woorden op 9;1-jarige leeftijd. De gevonden toename komt overeen met die uit andere onderzoeken, namelijk een toename van 10 à 11 woorden per week. Over de mogelijke betekenis hiervan voor het onderwijs wordt ingegaan in Hoofdstuk 5.

Nadere analyses maken duidelijk dat er een lineaire ontwikkeling van taalvaardigheid in het Nederlands plaatsvindt, die bij elke opname significant toeneemt, zonder afvlakking. Daarbij is noch uitgangstaal, noch sekse van invloed op het tempo van verwerving. Turken vertonen eenzelfde regelmatige progressie als Marokkanen, en jongens als meisjes. Daarbij verschilt het tempo van de kinderen die relatief hoog taalvaardig in het Nederlands zijn nauwelijks van dat van de kinderen die laag taalvaardig zijn. Met andere woorden, de ene groep leert niet sneller Nederlands dan de andere. Op mogelijke verklaringen voor

een door leerkrachten veronderstelde afvlakking wordt eveneens ingegaan in Hoofdstuk 5. Ook ten aanzien van het succes van verwerving, dat wil zeggen de mate waarin een bepaald niveau van vaardigheid in het Nederlands wordt bereikt, is er in dit onderzoek geen verschil tussen meisjes en jongens of Marokkanen en Turken. Sekse of nationaliteit blijkt geen invloed te hebben op de mate van succes van verwerving. Wel kan gesteld worden dat, gezien de hoge standaarddeviaties op alle taalmaten, de variatie onder de kinderen groot is. Er zijn enorme verschillen in de mate van succes van taalverwerving. Deze verschillen kunnen ook niet toegeschreven worden aan verschillen in leeftijd of in verblijfsduur. Deze verschillen zijn bij beide factoren niet significant. Ook andere achtergrondvariabelen (zie Bijlage 1) lijken geen verklaring te bieden. Zowel in de groep hoog taalvaardig als in de groep laag taalvaardig zitten kinderen die relatief kort (1 jaar) op de kleuterschool hebben gezeten, of die geen oudere broers of zussen op school hebben.

De sociaal-kulturele oriëntatie en de mate van contact met de tweede taal van zowel de kinderen als hun ouders, die van invloed geacht worden op tweede-taalverwervingssukses, blijken uiteen te vallen in een zestal factoren, namelijk met betrekking tot taalgebruik, taalkontakt en motivatie, van enerzijds leerlingen en anderzijds ouders. Tussen het kontakt van de leerling met Nederlanders en dat van de ouders met Nederlanders bestaat zelden een significant verband: beide generaties opereren buiten het gezin op verschillende terreinen. Alleen in de eerste klas bestaat er een verband tussen de motivatie van de ouders met betrekking tot school en de motivatie van de kinderen om Nederlands te leren. Wanneer de kinderen in de derde klas zitten is die motivatie sterk gerelateerd aan hun kontakten met Nederlandse kinderen. De factoren taalkeuze van de leerlingen om Nederlands te kiezen met broers en zussen, hun kontakten met Nederlanders en het vaardigheidsniveau in het Nederlands van hun ouders hangen alledrie steeds sterk samen. Het zijn deze drie factoren ook die alledrie significant correleren met het succes van tweede-taalverwerving. Noch de motivatie van de leerling, noch die van de ouders, noch kontakten van de ouders met Nederlanders vertonen een verband met het tweede-taalverwervingssukses van de leerlingen. Uit een partiële korrelatie-analyse blijkt dat van de drie factoren die wel sterk met het succes van tweede-taalverwerving samenhangen, de taalkeuze vrijwel alle verklaarde variantie voor haar rekening neemt: ruim 55 procent. De invloed van de faktor taalkontakt op de taalvaardigheid neemt in de loop van de tijd af: de verklaarde variantie in het taalvaardigheidssukses loopt terug van 15 naar 4 procent. Die afnemende invloed geldt ook voor de taalvaardigheid in het Nederlands van de ouders: van 26 naar 12 procent verklaarde variantie. De invloed van beide factoren wordt kennelijk door de tijd genivelleerd: in de derde klas hebben de kinderen al zolang kontakten met Nederlands, dat de mate van kontakt minder verklaart dan in de eerste klas. Taalkeuze en taalkontakt van de leerlingen en de vaardigheid in het Nederlands van de

ouders en hun kontakten met Nederlanders verschillen significant tussen de groep hoog taalvaardigen en de groep laag taalvaardigen in het Nederlands. Kinderen met een hoog taalvaardigheidsniveau kiezen vaker Nederlands als voertaal, hebben meer kontakten met Nederlandse kinderen en hebben ouders die beter Nederlands spreken en die meer kontakten hebben dan de kinderen met een laag taalvaardigheidsniveau. Zowel wat betreft motivatie van de leerling als die van de ouders verschillen de beide groepen hoog en laag taalvaardig niet van elkaar. Deze uitkomsten kunnen opgevat worden als een ondersteuning van het in 3.3 gestelde, dat het niet zozeer een individueel persoonskenmerk als motivatie is dat tweede-taalverwervingssukses bepaalt, maar het op basis van interactie met de (meerderheids)omgeving gevormde geheel van gedragingen, waarbij de omgeving de mogelijkheden geeft, en de leerder de mogelijkheden benut, om de tweede taal te leren.

HOOFDSTUK 4

STRUKTUUR EN VOLGORDE VAN TWEEDE-TAALVERWERVING

4.1 Inleiding

In tegenstelling tot de zeer grote individuele variatie in de mate van sukses van tweede-taalverwerving vertoont de structuur van verwerving tussen tweede-taalleerders opmerkelijke overeenkomsten, onafhankelijk van allerlei leerders- en omgevingskenmerken (zie 1.2). In dit hoofdstuk wordt onderzocht in hoeverre er inderdaad sprake is van universele wetmatigheden in de structuur en wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands. Daarbij komen zowel de spontane taaldata als de toetsdata aan de orde. Allereerst zal ingegaan worden op een aantal aspecten van, en de discussie rondom enkele volgorde-studies, met name de zogenaamde 'morpheme-studies' (4.2). Een van de bezwaren tegen de morfeem-studies is dat door het hanteren van groepsgemiddelden de individuele variatie verloren gaat. Er wordt niet zichtbaar in hoeverre andere (groepen van) proefpersonen een andere volgorde van verwerving vertonen. Bovendien ontbreken criteria voor toetsing bij het hanteren van groepsgemiddelden. Het is daarbij met andere woorden niet duidelijk wanneer er met recht gesproken kan worden van een eendimensionale volgorde op een continuüm verworven versus niet-verworven. Om nu wel tegemoet te komen aan de individuele variatie en bovendien over criteria over toetsing te beschikken, wordt na een opsomming van de onderzoeksvragen (4.3), in 4.4 nader ingegaan op de implicatieve schaalanalyse. Deze analyse wordt toegepast om inzicht te krijgen in de structuur van de verzamelde taaldata, met name in de volgorde-patternen, en om de gevonden volgorde te toetsen. Aan dat laatste aspect (toetsing) wordt in het hiernavolgende hoofdstuk relatief veel aandacht besteed. Het is immers niet zo moeilijk om een bepaalde verwervingsvolgorde te vinden. Veel moeilijker is het om aannemelijk te maken dat de gevonden volgorde universeel is. Het onderhavige onderzoek biedt hiertoe goede mogelijkheden. Allereerst zal worden nagegaan of de onderzochte elementen inderdaad schaalbaar zijn op één dimensie. Om de toetsing van die schaalbaarheid mogelijk te maken, wordt elke proefpersoon op elk van de zes opname-momenten als een aparte proefpersoon beschouwd. Hoewel het hier om herhaalde metingen gaat, is deze operatie toegestaan omdat er bij elke opname significante progressie

optreedt. In totaal zijn er dus voor die analyse $6 \times 32 = 192$ proefpersonen. Van deze proefpersonen wordt in feite niet de verwervingsvolgorde, maar de beheersingsvolgorde getoetst, omdat de data cross-sectioneel gebruikt worden. De gevonden beheersingsvolgorde kan echter door het longitudinale karakter van het onderhavige onderzoek tegen het licht gehouden worden van een longitudinale analyse van de verzamelde data. Dat wil zeggen dat gekeken wordt of de gevonden beheersingsvolgorde correspondeert met de verwervingsvolgorde van individuele proefpersonen. Door deze twee benaderingen van het taalmateriaal - een cross-sectionele en een longitudinale analyse - is het mogelijk de beheersingsvolgorde te toetsen en de relatie tussen beheersing en verwerving te onderzoeken. Bovendien worden beide benaderingen gehanteerd in zowel de toetsdata als de spontane taaldata, zodat nagegaan kan worden in hoeverre de gevonden volgorde in beide kondities verschillen dan wel overeenkomen. Op deze wijze worden in 4.5 de eindmarkeringen in de toetsdata onderzocht, in 4.6 de funktiewoorden en eindmarkeringen in de spontane taaldata. Tot slot worden in 4.7 enige konklusies getrokken uit de uitkomsten van de analyses van de toetsdata en de spontane taaldata. Daarbij wordt ingegaan op de toepassing van de implicationale analyse bij beide procedures en op de relatie tussen implicatie en taaltheorie.

4.2 'Natuurlijke' verwervingsvolgorde en de morfeemstudies

Geïnspireerd door de onderzoeken van Cazden (1968) en met name Brown (1973) en DeVilliers & DeVilliers (1973) werden in de zeventiger jaren tal van studies verricht naar de verwerving van bepaalde 'grammatical morphemes' (ook wel: 'functors') in het Engels. Hiermee werden zowel funktiewoorden als morfologische procédés bedoeld, zoals voorzetsels, lidwoorden, koppel- en hulpwerkwoorden, vervoeging en verbuiging. Browns longitudinale onderzoek bij drie kinderen liet zien dat de volgorde in eerste-taalverwerving van veertien van dergelijke morfemen voor elk van de kinderen praktisch gelijk was, terwijl uit een dwarsdoorsnede-onderzoek van DeVilliers & DeVilliers (1973) bij 21 kinderen nagenoeg dezelfde volgorde naar voren kwam. In verschillende tweede-taalverwervingsonderzoeken werden vervolgens gelijksoortige groep morfemen onderzocht om antwoord te krijgen op de vraag of tweede-taalverwerwers eenzelfde volgorde van verwerving laten zien als eerste-taalverwerwers (Dulay & Burt 1974a), en of tweede-taalverwerwers met een verschillende eerste-taalachtergrond eenzelfde volgorde vertonen (Dulay & Burt 1974c). In deze en andere volgorde-onderzoeken werd vaak een aangepaste versie van de Bilingual Syntax Measure van Burt, Dulay & Hernández (1973) gebruikt, in de lite-

ratuur veelal kortweg met 'BSM' aangeduid. Hoewel de tweede-taalverwervingsvolgorde niet steeds geheel identiek was aan die van eerste-taalverwerving (zie Krashen, Butler, Birnbaum & Robertson 1978 voor een verklaring), bleken er tussen verschillende tweede-taalverwervers sterke overeenkomsten te bestaan, onafhankelijk van eerste-taalachtergrond en omgevingsfactoren zoals frekwentie in taalaanbod. Dulay & Burt (1974b) konkludeerden op grond van hun onderzoek dat kinderen bij het leren van een tweede taal geleid worden door een universeel cognitief taalverwervingsmechanisme dat direkt op de structuur van de doeltaal opereert, en niet vanuit de eerste taal. Het mechanisme maakt het de leerder mogelijk regels van de doeltaal te formuleren, en wel in een vaste volgorde. Dit taalverwervingsmechanisme wordt het 'creative construction process' genoemd (Dulay & Burt 1974b). De vaste volgorde wordt aangeduid als de 'natuurlijke' volgorde (Bailey, Madden & Krashen 1974). Ook wordt soms de term 'universele' volgorde gebruikt (Hatch 1974).

Bovengenoemde onderzoeken, alsmede de vele volgorde-onderzoeken die in meer of mindere navolging van Dulay & Burt gedaan werden, worden hier niet verder besproken. Uitstekende overzichten in deze bieden Burt & Dulay (1980), Krashen (1981: 51-63) en Hatch (1983: 44-57). Wél zal hieronder ingegaan worden op bezwaren tegen en tekortkomingen van de morfeem-studies (4.2.1), alternatieve beschrijvingen (4.2.2) en mogelijke verklaringen van gevonden overeenkomsten en verschillen in volgordes (4.2.3).

4.2.1 Kritiek op de morfeemstudies

Van vele kanten is op verschillende aspecten van de morfeemstudies kritiek geleverd. Deze aspecten betreffen niet alleen de gevolgde methode (de volgordes zijn een artefact van de gehanteerde toets, individuele variatie gaat verloren, etc.), maar ook de waarde van de uitkomsten van de onderzoeken (geven geen antwoord op de vraag hoe een taal wordt geleerd, het gaat om formeel verschillende categorieën items, etc.). Op verschillende van deze aspecten wordt hieronder kort ingegaan.

Larsen-Freeman (1975) gebruikte in haar onderzoek naar tweede-taalverwerving bij volwassenen verschillende taken. De resultaten met de BSM-taak kwamen overeen met de in andere onderzoeken gevonden volgordes, de andere taken kwamen daarmee niet overeen. Rosansky (1976) vergeleek de spontane taaldata en BSM-data van de twee volwassenen uit het onderzoek van Cancino, Rosansky & Schumann (1978). Zij vond geen significante correlaties tussen de volgordes uit deze van elkaar verschillende elicitatieprocedures, en suggereerde dat de BSM zelf oorzaak kon zijn van de overeenkomsten tussen morfeem-volgordes. Ook Porter (1977) bracht naar voren dat de natuurlijke volgorde mogelijk een

artefact was van de BSM. Zijn BSM-resultaten met betrekking tot eerste-taalverwerving kwamen niet overeen met in andere onderzoeken (Brown 1973, DeVilliers & DeVilliers 1973) gevonden volgordes. In een discussie met Porter gaf Krashen (1978) aan dat ook onderzoeken die niet de BSM gebruikten hadden, maar andere toetsen of spontaan taal materiaal, vergelijkbare volgordes lieten zien. In Krashen (1981: 56 e.v.) gaf hij bovendien aan dat er tussen longitudinale en cross-sectionele onderzoeken een grote mate van overeenstemming bestond. Daartoe analyseerde hij de gegevens uit verschillende volgorde-onderzoeken opnieuw. Hoewel hij "an amazing amount of uniformity across all studies" (ibid.: 57) vond, is op de door hem voorgestelde 'natural order' veel af te dingen. Van de vier groepen morfemen die hiërarchisch geordend zouden zijn, gaat de derde groep (Irregular Past) niet significant vóór twee morfemen uit de vierde groep (Regular Past, $p < 0.21$, Possessive, $p < 0.11$), volgens Krashen's eigen gegevens (ibid.: 58). Ook komt de door hem gegeven volgorde niet geheel overeen met die in Burt & Dulay (1980: 326). Zo zijn Copula, Progressive en Auxiliary bij Burt & Dulay ongeordend, terwijl bij Krashen Copula en Progressive aan Auxiliary voorafgaan.

De "amazing amount of uniformity" verliest veel van zijn glans wanneer nader gekeken wordt naar de verwerking van de data. Zo wezen onder anderen Rosansky (1976) en Andersen (1977) er op, dat door het hanteren van groepsgemiddelden ('Group Means Method') een groot deel van de individuele variatie verloren ging. Wode (1981: 50) suggereerde dat het aantal interferentiefouten zo gering was in de studies van Dulay & Burt omdat dit type fouten niet in die onderzoeken verdisconteerd werden, daar ze ambigu zouden zijn. Hij noemde als ondersteuning voor dat vermoeden de uitkomsten van White (1977). Deze gebruikte in haar onderzoek de BSM, onderwierp de data aan een foutenanalyse en vond bij haar (volwassen) proefpersonen veel interferentiefouten. Volgens Wode (1981: 50) is de rol van interferentie ook sterk onderbelicht door grammatikale morfemen en regels van verbuiging en vervoeging te onderzoeken voor "a language as weak in this respect as English", waardoor weinig morfologische transfer vanuit eerste taal op de tweede mogelijk is. In analyses die meer op individuele variatie toegeschreven zijn (zoals de 'Group Range Method' van Andersen 1977 of de 'dynamic paradigm approach' van Huebner 1979) komt interferentie dan ook als een sterkere faktor naar voren bij (volwassen) tweede-taalverwervers.

De gevonden volgordes zijn in alle gevallen rangordeningen, waarvan de onderlinge afstanden niet gelijk zijn. Het ordenen van twee morfemen met nauwelijks van elkaar verschillende scores is dan problematisch. Wanneer de verschillen zo gering zijn, zou de volgorde net zo goed andersom kunnen zijn in een ander onderzoek. Daarnaast suggereert een rangordening toch gelijke afstanden tussen de morfemen, terwijl die in feite enorm

kunnen verschillen, zoals bijvoorbeeld in Bailey, Madden & Krashen (1974). In hun onderzoek hadden de Spaanse volwassenen voor Article, Progressive, Plural en Copula respectievelijk de scores .90, .81, .80, .79, met een rangordening 1, 2, 3, 4. Het is echter duidelijk dat de afstand tussen 1 en 2 veel groter is dan tussen 2 en 3, 3 en 4 en 4 en 2 en 4.

Van verschillende kanten is gewezen op het problematische karakter van het dichotomiseringspunt: verworven vs. niet verworven (Wode 1981: 67-68, Hatch 1983: 53). Wanneer een bepaalde regel voorkomt (of voor had moeten komen, gezien de kontekst) geldt bijvoorbeeld dat die regel verworven is als hij in minstens 90% van minstens drie gevallen korrekt is toegepast. De notie 'verworven' geldt dus alleen voor de produktieve beheersing. Bij de morfeemstudies gaat het niet om het verwervingsproces op zichzelf, maar om het vóórkomen en korrekt gebruiken van een bepaalde regel. Mogelijke vragen daarbij zijn of drie keer voorkomen een voldoende minimum aantal is voor het criterium 'verworven' en of die drie hetzelfde mogen of verschillend moeten zijn, dat wil zeggen, of bijvoorbeeld het drie maal voorkomen van 'k weet niet betekent dat de negatie verworven is. Verder is het zo dat bij een korrekt gebruik in bijvoorbeeld 70% van de gevallen er ook iets verworven is, maar dat wordt in de morfeemstudies niet als zodanig gehonoreerd. Met name om dit soort redenen stellen Wode e.a. (1978: 181) dat de morfeemstudies geen antwoord geven op de vraag hoe een taal wordt geleerd, omdat gekeken wordt naar uiteindelijke beheersing volgens de doeltaalnorm en niet naar de ontwikkelingsstadia die daaraan voorafgaan. Zo gaan de morfeemstudies voorbij aan allerlei interlanguage-verschijnselen, bekend uit eerste- en tweede-taalverwervingsonderzoek, zoals overgeneralisaties (gelopen) en vormen als niks in ik weten niks (= ik weet het niet). Ook andere taalontwikkelingsaspecten kunnen in een verworven vs. niet-verworven-beschrijving niet tot uitdrukking komen. Sommige aspecten hoeven niet of nauwelijks van invloed te zijn op de gevonden verwervingsvolgorde, zoals dit bijvoorbeeld het geval is bij allerlei vermijdingsstrategieën (zie met betrekking tot tweede-taalverwerving onder anderen Hakuta 1976, Hamayan & Tucker 1979, Wode e.a. 1978). In plaats van het moeilijker meervoud schepen kiezen tweede-taalverwerwers boten om naar hetzelfde te verwijzen. Andere aspecten kunnen op de gepresenteerde verwervingsvolgorde wél van invloed zijn, zoals het verschijnen, vervolgens verdwijnen en tenslotte weer verschijnen van bepaalde vormen, tot uiting komend in de zogenaamde 'repetitive order of acquisition' (Felix 1977) of in het optreden van 'premature forms' (Ervin 1964, Cazden 1972). Eenzelfde verschijnsel wordt in Bowerman (1982) bij eerste-taalverwerwers en in Kellerman (1985) bij tweede-taalverwerwers "u-shaped development" genoemd. In dergelijke gevallen is het aanvankelijk korrekt gebruik van bijvoorbeeld de onregelmatige verleden tijd in Engels did of Nederlands ging niet zozeer een gevolg van het beheersen van de onregelmatige verleden tijd, maar

het gebruiken van bepaalde geïsoleerde vormen, die in een later stadium als doed en gade gerealiseerd worden. In zo'n geval van repetitieve verwerving is het onduidelijk wat de volgorde van verwerving is en hoe die geïnterpreteerd moet worden. Veel vormen worden monomorfematisch geleerd, dat wil zeggen als één geheel (bijvoorbeeld kinderen of spelletje) zonder dat er sprake is van een bewuste toepassing van een (meervouds- of verkleinwoords)regel. Leopold (1956:124) karakteriseerde dit proces als 'mechanische Repetition', terwijl in de daarop volgende 'Konstruktionsleistung' de inkorrekte vormen geproduceerd worden. Met name in cross-sectioneel onderzoek is niet uit te maken of een korrekte vorm vóór of na het stadium van die 'Konstruktionsleistung' gesitueerd moet worden. Overigens worden alleen heel frekwente vormen in het eerste stadium korrek gebruikt, zoals was, ging, did, etc. (Ervin 1964, Antinucci & Miller 1976, Taeschner 1983).

Een laatste hier te bespreken punt van kritiek op de morfeemstudies betreft het feit dat het daarin steeds om formeel volstrekt ongelijksoortige categorieën van items gaat. Dat geldt niet alleen voor de volgordes tussen uiteenlopende morfosyntactische verschijnselen, zoals de volgorde van voorzetsels en eindmarkeringen, maar ook binnen één categorie, zoals de volgorde van zwakke, sterke en onregelmatige verleden-tijdsvorming. Wode e.a. (1978) vroegen zich af wat de zin was van het ordenen van zulke verschillende categorieën. De gevonden volgordes geven geen aangrijpingspunten voor verklaringen. Enerzijds ontbreekt de kennis over de onderliggende linguïstische procedés, anderzijds is er geen sprake van conceptuele coherentie (Broeder e.a. 1986). Taaltheoretisch gezien zijn de gevonden volgordes intrigerend, maar nauwelijks interessant.

4.2.2 Alternatieve beschrijvingen

De in 4.2.1 genoemde bezwaren hebben geleid tot een aantal alternatieve beschrijvingsmodellen voor het oorspronkelijke onderzoeksmodel van Dulay & Burt (1974a,b,c). Om de individuele variatie in de data beter tot z'n recht te laten komen stelde Andersen (1977) een 'Group Range Method' voor, waarbij ook gekeken werd naar de mate van verwerving beneden het dichotomiseringspunt van 90%. De gevonden volgorde bleef daarbij dezelfde. Andersen (1978) gaf een toepassing van een implicatieschaal voor het ordenen van een 13-tal grammatische morfemen. Op de implicatieve analyse, waarbij de data verondersteld worden op een eendimensionaal continuüm te liggen, wordt nader ingegaan in 4.4.

Om meer tegemoet te komen aan het dynamische karakter van het taalverwervingsproces is mogelijkwerwijs een beschrijving door middel van een probabilistische grammatika (zie o.a. Levelt 1973) geschikt. Met een dergelijke grammatika, vooral ontwikkeld door Gre-

nander (1967), Salomaa (1969) en Suppes (1970), kan aan de hand van de toe- en afnemende frekwentie van de onderzochte regels beschreven worden hoe de taalleerder in de loop van de tijd zijn regelsysteem differentieert. De meest uitgebreide toepassing van een probabilistische grammatika is te vinden in Klein & Dittmar (1979). Zie hierover ook Visser (1981).

Wat betreft de (on)vergelijkbaarheid van de verschillende morfemen stellen Krashen, Madden & Bailey (1975) een onderverdeling in 'natural groups' voor, namelijk morfemen gerelateerd aan N(P)'s versus morfemen gerelateerd aan V(P)'s. Andersen (1978) en Wode e.a. (1978) geven aan dat het onderscheid 'gebonden morfemen' (zoals eindmarkeringen) versus 'vrije morfemen' (zoals funktiewoorden) zinvol is. Gebonden morfemen lijken moeilijker leerbaar dan vrije morfemen. Vrije morfemen zouden, in vergelijking met tweede-taalverwerving, in eerste-taalverwerving pas later optreden (Krashen 1981: 63). Bij het onderscheid tussen gebonden versus vrije morfemen wordt overigens steeds een syntaktisch en niet een conceptueel uitgangspunt gehanteerd.

Bovengenoemde variaties op de oorspronkelijke morfeemstudies handhaven nog overwegend het eendimensionale karakter van de verwervingsvolgorde: de grammatische morfemen zijn lineair geordend van wat vroeg verworven is naar wat later verworven is. Er is echter niet altijd sprake van een strikt lineaire volgorde omdat de verwerving voor een belangrijk deel ook parallel verloopt. Sommige scores bleken zo dicht bij elkaar te liggen dat er geen volgorde aangegeven kon worden voor elk morfeem apart, en deze morfemen ongeordend in één groep gebracht werden. Burt & Dulay (1980: 267) maken een onderscheid tussen 'acquisition sequences' (suksessief verworven morfemen) en 'acquisition hierarchies' (suksessief verworven groepen morfemen). Wode (1981: 65) hanteert de notie 'developmental sequence' om tegemoet te komen aan het ontwikkelingsaspect van de taalverwerving. In die benadering zouden ontwikkelingsstadia onderscheiden kunnen worden die veel breder zijn dan slechts één enkele grammatikale regel en die bovendien sociale en psychologische aspecten in zich dragen, zoals in de ontwikkelingspsychologie gebruikelijk is (cf. Piaget). Wode noemt als mogelijke kaders daarvoor een benadering zoals die van Cazden (1968), waarin voor flexie vier perioden onderscheiden worden: 1) afwezigheid van flexie; 2) incidenteel voorkomen van ('ongeanalyseerde') flexie zonder fouten of overgeneralisaties; 3) opvallende toename van produktie, met fouten en overgeneralisaties; 4) flexie-gebruik in zo'n 90% van de gevallen korrekt. Wode noemt ook Fillmore (1976) omdat die de taalverwerving plaatst in een bredere kontekst van sociale integratie en interactie. Beide kaders dienen wel nader uitgewerkt te worden tot "one which portrays how one developmental structural type prepares the ground for the next one to appear" (Wode 1981: 66), zoals in Jakobson (1941), waarop Wode voortbouwt.

4.2.3 Mogelijke verklaringen voor overeenkomsten en verschillen in volgorde

Ondanks alle kritiek op de morfeemstudies blijft toch overeind dat er opvallende overeenkomsten zijn in de volgorde waarin verschillende vormen en verschijnselen in de tweede taal beheerst worden, en dat die overeenkomsten groter zijn dan de verschillen. Op fonologisch en morfonologisch niveau - de meest geautomatiseerde niveaus - speelt interferentie met name bij volwassen tweede-taalverwervers een rol, maar "there is, as yet, no counterevidence to the hypothesis that the existence of the natural order in the adult is indeed a manifestation of the creative construction process, or language acquisition" (Krashen 1981: 62).

Hatch (1983:54) noemt een aantal aspecten die van invloed zouden zijn op deze 'natuurlijke' volgorde van morfemen op een makkelijk-moeilijk-dimensie. Deze aspecten geven tegelijk mogelijke verklaringen aan voor die volgorde.

1. Gebonden morfemen zouden moeilijker zijn dan vrije morfemen, omdat een gebonden morfeem (bijvoorbeeld het suffix -en in paarden) perceptueel minder opvallend is dan een vrij morfeem (bijvoorbeeld twee paarden).
2. Fonologisch stabiele morfemen zouden makkelijker zijn dan die met verschillende alternanten (bijvoorbeeld is in het Engels de invariante -ing makkelijker dan de meervoudsalternanten -s, -z en -əz).
3. Morfemen met duidelijke semantische betekenis zouden makkelijker zijn dan die zonder semantische betekenis (meervoud is makkelijker dan het onderscheid tussen de lidwoorden de versus het).
4. Hoog frekwente morfemen zouden gemakkelijker zijn dan laag frekwente.
5. Stamveranderingen zouden moeilijker zijn dan eindmarkeringen (liep is moeilijker dan duwde).
6. Kategorieën die morfologisch meer universeel gemarkeerd zijn, zouden gemakkelijker zijn dan die welke minder universeel gemarkeerd zijn (bijvoorbeeld de ovt in het Nederlands tegenover de imparfait en passé défini in het Frans).
7. Handelingswerkwoorden en konkrete woorden zouden makkelijker te vervoegen en te verbuigen zijn dan abstracta (loop-loopt is makkelijker dan denk-denkt).
8. Verbuiging en vervoeging zou makkelijker zijn wanneer de organisatie van lexikale categorieën in eerste en tweede taal overeenkomt (bijvoorbeeld meervoudsvorming in het Nederlands is voor Turken (N + ler) makkelijker dan voor Marokkanen (klinkerveranderingen in de stam)).

Bovenstaande lijst van aspecten uit Hatch (1983: 54) is niet meer dan een ongeordende opsomming, met zowel syntaktische als conceptuele vertrekpunten. Vrijwel altijd kunnen geobserveerde volgorde-kenmerken vanuit één of meer van deze aspecten worden verklaard. Uitgaan van één kenmerk (bijvoorbeeld perceptuele opvallendheid of frekwentie) levert vele uitzonderingen op. Bovendien kunnen meerdere aspecten tegelijkertijd een rol spelen. Semantisch duidelijke morfemen kunnen bijvoorbeeld onregelmatige vormen hebben; perceptueel opvallende vormen kunnen minder universeel zijn; laag frekwente morfemen kunnen fonologisch stabiel zijn, etcetera. De zes factoren die Hatch noemt - perceptuele opvallendheid, invariante vormen, duidelijke semantische functie, frekwentie in het taalaanbod, (mor)fonologische moeilijkheid en universaliteit - dienen alle in beschouwing genomen te worden bij het verklaren van de natuurlijke volgorde. Onder anderen door Larsen-Freeman (1976) wordt ook nog syntaktische complexiteit genoemd als mogelijke verklaring. Ook Brown (1973) vindt dat ontwikkelingsvolgorde vooral wordt bepaald door de relatieve semantische en grammatikale complexiteit van de constructies. Daarbij stelt hij dat "frequency and perceptual salience will be minor determinants of order of acquisition" (Brown 1976:456). Het is echter buitengewoon lastig om 'grammatikale' of 'formele complexiteit' te definiëren, zoals Clark & Clark (1977: 337-342) laten zien. Van Els e.a. (1984: 88) wijzen op het gevaar van een volledig circulaire argumentatie, namelijk: 1) tweede-taalverwervers leren doeltaalstructuren in een bepaalde volgorde; 2) deze volgorde is een weerspiegeling van de relatieve formele complexiteit ervan; 3) de geobserveerde formele complexiteit 'verklaart' de tweede-taalverwervingsvolgorde. Mogelijkerwijs kunnen ook Slobins 'Operating Principles' (Slobin 1973, zie ook Clark & Clark 1977: 340) verklaringen voor de verwervingsvolgorde bieden, wanneer deze principes een bepaalde volgorde van toepassing zouden hebben. Tussen de principes bestaat echter geen hiërarchische ordening, terwijl bovendien de formuleringen ervan zeer globaal zijn (zie ook 1.1).

4.3 Probleemstellingen

In het onderhavige onderzoek wordt nagegaan wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands bij Turkse en Marokkaanse kinderen van zes tot negen jaar. Daarbij wordt in zowel de spontane taaldata als de toetsdata binnen en tussen categorieën gekeken. Binnen categorieën wordt onderzocht wat de volgorde is in de beheersing van verschillende alternanten van de vorming van het meervoud, verkleinwoord en voltooid deelwoord. Daarbij worden de gegevens cross-sectioneel ge-

analyseerd; door middel van een longitudinale analyse wordt ook de verwerving van die alternanten nagegaan. Tevens wordt gekeken naar mogelijke verschillen in uitkomsten van spontane taaldata versus toetsdata. Tussen categorieën wordt onderzocht wat de volgorde is in de beheersing van verschillende functiewoorden en eindmarkeringen (zie 2.4.2.1). Daarbij worden de spontane taaldata aan een cross-sectionele analyse onderworpen. Bij de analyses wordt gebruik gemaakt van de implicationele schaalanalyse, die in korte tijd populair is geworden in taalverwervingsonderzoek, en wel om twee redenen: 1) implicatieschalen leggen de structuur bloot in taaldata en 2) maken daarmee volgorde-aspekten van taalverwerving zichtbaar. Ondanks een redelijk succesvolle toepassing in tal van studies is echter aan een reeks van fundamentele vragen aangaande deze techniek nauwelijks aandacht geschonken door linguïsten. Zelden worden bijvoorbeeld criteria aangegeven voor toetsing of het model opgaat voor de data, noch wordt aangegeven wat de konsekventies zijn voor het verwerpen van het model. Ook blijft vaak onduidelijk wat de relatie is tussen het model van de implicatieschaal en de taalverwervingsteorie. Het implicatiemodel is een streng model met aantrekkelijke eigenschappen, maar het dient daarom ook op de juiste wijze toegepast en geïnterpreteerd te worden. Om die reden wordt in 4.4 nader ingegaan op de implicationele analyse, die ook bekend staat onder de naam scalogramanalyse. Delen van 4.4 en 4.5 zijn in nauwe samenwerking met anderen reeds eerder gepubliceerd (Van Hout, Jaspaert & Vermeer 1985).

4.4 De implicationele analyse

4.4.1 Ontstaan en kenmerken

Een implicatieschaal is in zijn eenvoudige vorm een verzameling dichotome data (0 en 1) waarin de eenheden van onderzoek (bijv. proefpersonen) en de variabelen (bijv. attitudes) op eenzelfde onderliggend continuüm volgens een dominantierelatie geordend kunnen worden. De scalogramanalyse werd door Guttman (1944) geïntroduceerd als een methode om het latente continuüm te achterhalen dat aan observeerbare attitude-uitspraken ten grondslag ligt. Het scalogram heeft als eigenschappen unidimensionaliteit en cumulativiteit. Unidimensionaliteit betekent dat er slechts één latent continuüm in de data aanwezig is. Cumulativiteit houdt in dat er tussen elke twee elementen uit de twee betrokken verzamelingen (proefpersonen en stimuli/items) een dominantierelatie bestaat. Dominantie kan het best omschreven worden als de eis dat tussen elke twee elementen een logische implicatie moet bestaan. De richting van die implicatie wordt dan door de één-

dimensionele ordening van proefpersonen en variabelen vastgelegd. In een logische implicatie ($p \rightarrow q$) moet q waar zijn (waarheidswaarde 1 hebben) als p waar is. In een implicatieschaal betekent dit dat als een proefpersoon een bepaald item goed heeft (een score 1 krijgt voor een item), hij ook alle lager gelegen items op het continuüm goed heeft. Als hij op een bepaalde variabele 0 scoort, dan zal hij ook 0 scoren op alle variabelen die hoger op het continuüm gelegen zijn. Door de interne ordening van de variabelen wordt dus als het ware bepaald welke patronen in de gegevens mogen voorkomen en welke niet. Dit deterministische karakter van de scalogramanalyse uit zich het duidelijkst in de zogenaamde nulcel: bij kruistabellering van om het even welke twee variabelen uit een implicationeel continuüm zal de cel ($x = 1, y = 0$) steeds leeg zijn als de relatie $x \rightarrow y$ geldig is.

Een voorbeeld kan dit alles verduidelijken. Stel dat de verwerving van de voltooid-deelwoordvorming in het Nederlands wordt onderzocht en dat bij dit morfologisch procédé vier regels (alternanten) onderscheiden worden (zie 2.5.1.4): 1) zwakke vormen (ge-STAM-d/t); 2) de sterke ABA-alternant (ge-STAM-en); 3) de sterke ABB- en ABC-alternanten (ge-STAM met V-wisseling-en) en 4) onregelmatige vormen. De taalleerder die de regel in kwestie beheerst krijgt een 1, degene die deze niet beheerst een 0. Als er tussen (1) en (2) een dominantierelatie bestaat, als met andere woorden de logische implicatie $(2) \rightarrow (1)$ waar is, dan beheersen alle proefpersonen die (2) beheersen ook (1). De deterministische kracht van zo'n logische implicatie is nog niet zo groot. Er wordt alleen voorspeld dat de cel $((2) = 1, (1) = 0)$ leeg zal zijn. Van de vier mogelijke patronen $((1,0) (1,1) (0,0) (0,1))$ wordt er dus slechts één uitgesloten. Dit wordt echter anders als ook de volgende implicaties waar zijn:

$$(3) \rightarrow (2)$$

$$(4) \rightarrow (3)$$

Door de transitiviteit van de logische implicatie kunnen de diverse implicaties ook geschreven worden als:

$$(4) \rightarrow (3) \rightarrow (2) \rightarrow (1)$$

Aan deze reeks gaat het beheersen van geen enkele regel (5) nog vooraf.

Aangetoond kan worden dat met de toevoeging van dit vijfde patroon, van de dan in principe 20 mogelijke patronen er nu nog slechts vijf zijn toegelaten (zie Tabel 24).

Tabel 24. Voorbeeld van een perfecte implicatieschaal.

Patroon	Regel			
	1	2	3	4
1	1	1	1	1
2	1	1	1	0
3	1	1	0	0
4	1	0	0	0
5	0	0	0	0

Kijkend naar Tabel 24 kan het niet zo zijn dat een proefpersoon regel (1) en (3) beheerst en regel (2) en (4) niet. De ordening (1) (2) (3) (4) geeft met andere woorden het continuüm weer waarop de regels van de verwerving van de voltooid-deelwoordvorming gerangschikt worden van gemakkelijk naar moeilijk en de proefpersonen van volledige beheersing van de voltooid-deelwoordvorming naar het geheel ontbreken van enige beheersing van dit systeem.

4.4.2 Schaalbaarheidscriteria

Elke proefpersoon moet één van de vijf bovenstaande patronen volgen. Gebeurt dat niet, dan vertoont het implicatieschaalpatroon fouten, i.e. afwijkingen van de waarden die men op basis van de dominantierelatie en de eendimensionaliteit verwacht. In een deterministisch model zijn er drie interpretaties mogelijk van dergelijke afwijkingen.

- Het gaat om fouten, schendingen die voor lief genomen moeten worden. Als ze niet te frekwent voorkomen, kan de implicatieve interpretatie gehandhaafd blijven. Komen ze wel vaak voor (zie verderop), dan moet het implicatiemodel verworpen worden.
- Er is geen sprake van een onderliggend eendimensionele structuur, maar van een multidimensionele structuur.
- De schendingen zijn een toevalskwestie en moeten dan ook als zodanig behandeld worden. In plaats van een deterministisch model, moet er daarom een probabilistisch model gehanteerd worden.

Op de mogelijkheden en de problemen van meerdimensionele analyses wordt hier niet verder ingegaan (zie hiervoor o.a. Kruskal & Wish 1978, Meerling 1981). De twee andere alternatieven vereisen allebei dat men aan de hand van statistische maten nagaat of het implicatieschaalmodel gehandhaafd mag worden. De bekendste coëfficiënten die hiervoor

gebruikt worden in het probabilistische model zijn die van Green en Loevinger (zie Niemöller & Van Schuur 1978). In de zogenaamde Mekkenschaalanalyse wordt aangegeven hoe deze coëfficiënten in een probabilistische analyse gebruikt kunnen worden (zie Moken 1970). Ook voor deterministische schalen wordt in de literatuur een aantal coëfficiënten gebruikt. Op twee ervan, de reproduceerbaarheidscoëfficiënt van Goodenough en Edwards en de schaalbaarheidscoëfficiënt wordt hier iets uitgebreider ingegaan, aangezien dat de coëfficiënten zijn die verderop toegepast worden.

In tegenstelling tot de erg bekende en veel gebruikte reproduceerbaarheid (= REP) van Guttman gaat de REP van Goodenough en Edwards niet uit van het 'minimization of error'-principe. Dit principe leidt tot een techniek waarbij met rijen (proefpersonen) en kolommen (variabelen) geschoven wordt om het aantal fouten in elke rij en kolom tot een minimum te beperken. Bij een analyse met 5 variabelen wordt een antwoordpatroon A = 1 1 0 1 1 dan niet geplaatst bij het patroon 1 1 1 1 0, waar het volgens het deterministisch model zou thuishoren, maar bij het patroon 1 1 1 1 1. Bij het patroon 1 1 1 1 0 levert het patroon A immers 2 fouten op (nl. de 0 op de derde positie en de laatste 1), bij het patroon 1 1 1 1 1 slechts 1 fout (nl. de 0 op de positie 3). Bij de REP van Goodenough en Edwards wordt elk patroon geplaatst onder dat korrekte schaalpatroon waar het op basis van zijn totaal aantal 1'en thuishoort.

Net als de REP van Guttman wordt die van Goodenough en Edwards vervolgens berekend aan de hand van de formule:

$$REP = 1 - \frac{\text{totaal aantal schalen}}{\text{totaal aantal schaalwaarden}}$$

Over het algemeen wordt er vanuit gegaan dat de REP tenminste .90 moet zijn om het implicatieschaalmodel te handhaven.

Een probleem met de REP is zijn afhankelijkheid van de omvang van de antwoordcategorieën van de variabelen. Een dataverzameling met extreem frekwente antwoordcategorieën (zeer veel 1'en en òf zeer veel 0'en voor bepaalde variabelen) zal automatisch een hoge REP hebben zonder dat dit op schaalbaarheid wijst. Of een hoge REP te wijten is aan extreme antwoordpatronen, kan nagegaan worden door de schaalbaarheidscoëfficiënt te berekenen. Deze maat relateert het werkelijk aantal fouten niet aan het totaal aantal schaalwaarden maar aan het maximaal aantal fouten tegen het implicatieschaalpatroon dat, gegeven de extremiteit van de antwoordpatronen, in de gegevens kan voorkomen. Bij deze coëfficiënt wordt meestal een drempel van .60 gebruikt om implicatieel schaalbare en niet-schaalbare datasets van elkaar te onderscheiden. Voor verdere informatie over schaalbaarheidscriteria zij verwezen naar McIver & Carmines (1981).

4.4.3 Technische problemen

Zoals reeds aangestipt werkt een implicatieschaalanalyse met dichotome data. Nu zijn onderzoeksdata vrij vaak niet dichotoom, zodat ze gedichotomiseerd moeten worden voordat ze aan de hand van een implicatieschaalmodel geanalyseerd kunnen worden. Eén van de problemen hierbij bestaat erin dat de onderzoeker voor het beoordelen van de vraag of een kenmerk beheerst wordt of niet, meestal meerdere items in een test opneemt of meerdere 'occurrences' van een bepaald verschijnsel in spontaan taalmateriaal gebruikt. Dit betekent dat van een proefpersoon die bijv. zeven items goed oplost van de tien die in een test de beheersing van het zwakke voltooid-deelwoordssysteem in het Nederlands moeten meten, niet zonder meer gezegd kan worden of hij dat zwakke voltooid-deelwoordssysteem beheerst of niet. Daarvoor moet eerst een grens ingevoerd worden. In veel onderzoeken wordt aangenomen dat een proefpersoon minstens 80% van de desbetreffende items korrekt moet oplossen of gebruiken om een bepaald verschijnsel als beheerst te kunnen beschouwen (zie bijv. Andersen 1978). Deze dichotomiseringsgrens van 80% is zuiver arbitrair. Men zou net zo goed 90% (vgl. Brown 1973) of 70% kunnen nemen (zie 4.2.1). Daarenboven is de strengheid van het gekozen criterium ten dele afhankelijk van het aantal items of waarnemingen: wie vier keer een zwak voltooid deelwoord gebruikt, moet die vorm elke keer korrekt gebruiken om de 80%-grens te halen, terwijl wie vijf van dergelijke vormen produceert er één fout mag doen. Dit verschil in strengheid kan problemen geven in analyses waar naast verschijnselen die met een lage frekwentie in de data voorkomen, ook verschijnselen opgenomen worden die erg frekwent voorkomen. Het meest aantrekkelijk zou natuurlijk zijn om de relatieve frekwenties als data te gebruiken. Dat is mogelijk in de geavanceerde, probabilistische implicatieschaalmodellen van Rasch en Birnbaum (zie Meerling 1981).

Naast het probleem van de dichotomisering komt bij spontane taaldata ook vaak het probleem van ontbrekende observaties voor. Als in een spontaan databestand bij een bepaalde proefpersoon geen enkel zwak voltooid deelwoord voorkomt, moet dit dan worden geïnterpreteerd als een ontbrekende waarde of kan men er vanuit gaan dat de proefpersoon geen zwakke voltooid deelwoorden in vervoegde vorm gebruikt omdat hij die vervoeging niet beheerst? Als men in dergelijke gevallen beslist om 'missing values' in de datamatrix op te nemen, dan rijst onmiddellijk de vraag hoe men deze in de berekening van de schaalbaarheidscriteria moet behandelen. Strikt genomen zouden deze in eerste instantie berekend moeten worden met uitsluiting van alle proefpersonen die tenminste één ontbrekende waarde hebben. Daarna kan nagegaan worden of en hoe proefpersonen met ontbrekende waarden in het patroon ingepast kunnen worden. Wie een aantal onderzoeken met spontane taaldata bekijkt, zal merken dat vele onderzoekers bovenstaande

werkwijze niet kunnen gebruiken, omdat ze praktisch geen proefpersonen zonder ontbrekende waarden hebben. Volgt men deze werkwijze niet, dan moet men andere benaderingswijzen aanwenden. Opvallend hierbij is dat in de linguïstiek met betrekking tot dit punt meestal het meest liberale standpunt wordt ingenomen: ontbrekende waarden doorbreken het patroon niet, maar tellen wel mee bij het totaal aantal schaalwaarden (zie o.a. Dittmar 1978, Vermeer 1980). Behalve dat de keuze voor deze aanpak zelden of nooit expliciet vermeld wordt, leidt deze strategie tot een maximale 'kunstmatige' ophoging van de schaalbaarheidswaarden.

Een laatste probleem, dat zowel betrekking heeft op testdata als op spontane taaldata, betreft het werken met een groot aantal items. Wanneer onderzoek gedaan wordt dat generaliseerbaarheid naar het universum nastreeft, mag men items (of gedichotomiseerde itemgroepen) die in een steekproef geen significant verschillende gemiddelden hebben, niet als aparte drempels in een deterministische implicatieschaal introduceren. Ze moeten in itemclusters samengenomen worden. In deze beperking van deterministische schalen schuilt de reden waarom in populaire statistische pakketten zoals SPSS het totaal aantal items beperkt is (in SPSS maximaal 12). Het voorkomen van meer statistisch onafhankelijke drempels is weinig waarschijnlijk. Het samennemen van niet-significant verschillende items heeft als bijkomend voordeel dat het aantal ontbrekende waarden wordt verkleind: om zo aan een samengestelde drempel een waarde toe te kennen, volstaat het dat één van de konstituerende items voorkomt. Nadeel kan in zo'n geval zijn dat items samengenomen worden, waarvoor men het om theoretische redenen aantrekkelijk vond ze te onderscheiden.

Tot slot dient nog eens benadrukt te worden, dat de scalogramanalyse een streng model is. Er worden strenge eisen opgelegd aan de relaties tussen de data. Het onmiskenbare pluspunt is dat de data een vaste en consistente structuur hebben, die een goede leidraad vormt voor een eenduidige interpretatie. Het latente eigenschapscontinuüm krijgt een aureool van objectiviteit in die zin dat de schaal en de ordening in de onderzochte theoretische grootheid of eigenschap niet direkt afhankelijk is van de specifiek onderzochte populatie.

4.4.4 Toepassingen in taalkundig onderzoek

In 4.2.1 is gewezen op de kritiek van onder anderen Rosansky (1976) en Andersen (1977) dat door het hanteren van groepsgemiddelden in de morfeemstudies een groot deel van de variatie verloren ging. Zulke groepsgemiddelden geven niet aan of de gevonden volgordes

geïnterpreteerd mogen worden als individuele taalverwervingsvolgordes. Door het toepassen van een implicatieschaal echter kan nagegaan worden of die algemene structuur ook bij individuele proefpersonen aanwezig is.

Hyltenstam (1977) gebruikte de implicatieschaal om zijn data met betrekking tot de plaats van de negatie in het Zweeds te situeren op een onderliggend continuüm van verwervingsvolgorde. Een jaar later gaf Andersen (1978) een toepassing van de implicatieschaal voor 13 grammatikale morfemen in het Engels van 89 Spaanssprekende taalleerders. In beide gevallen zijn de data afkomstig uit schriftelijk taalgebruik. Voorbeelden van implicatieve ordening van mondelinge spontane taaldata bieden onder anderen Dittmar (1978) met betrekking tot het Duits van Italianen en Spanjaarden, en Vermeer (1980) voor het Nederlands voor Marokkaanse kinderen (zie 1.5).

De voordelen of aantrekkelijke eigenschappen van de implicatieschaal die genoemd worden in de literatuur zijn de volgende. Ten eerste geven implicatieschalen een onderliggende structuur aan die een noodzakelijke voorwaarde is voor een adequate taalleertheorie (zie echter 4.2.3). Ten tweede legt de implicatieve analyse een hiërarchische volgorde bloot: van makkelijk naar moeilijk, van eenvoudig naar complex, van wat eerst verworven wordt naar wat laatst verworven wordt.

Bij het toepassen van deze techniek worden echter (on)mogelijkheden en beperkingen vaak over het hoofd gezien. Pavone (1980) wijdt hieraan zelfs zijn dissertatie, waarvan de centrale stelling is dat linguïsten die implicatieschalen gebruikten "(are) more interested in employing than in studying scalogram analysis and, consequently (have) paid very little attention to research in measurement theory that explored its possibilities and limitations" (p. x, geciteerd in de bespreking van Murray 1984).

Hyltenstam (1977) konkludeert bijvoorbeeld op grond van zijn onderzoek nogal naïef dat de proefpersonen op een regelmatig één dimensionaal continuüm zijn onder te brengen. Hij geeft echter maar van 19 van de 160 proefpersonen patronen, waarbij in één geval 15 minnen links staan van slechts 38 plussen. Niettemin bespeurt hij een duidelijk unidimensioneel patroon, want "there are always more plusses to the left of the vertical line in the scales than to the right of it" (id.: 394). Hyltenstam (1984: 127) geeft in een ander onderzoek wél een formeel criterium, namelijk 'scalability'. Bij het narekenen daarvan blijkt hij echter de REP te geven, terwijl de schaalbaarheidswaarde ruim onder het meestal gehanteerde minimum van .60 zit (bijvoorbeeld .36 in Table 5).

Implicatieschalen zijn in veel linguïstisch onderzoek toegepast: in de dialektologie, historische taalkunde, sociolinguïstiek en psycholinguïstiek. In de creolistiek hebben ze hun meest besproken toepassing; overigens heeft men zich daar nog het meest gerealiseerd

wat de beperkingen zijn, hetgeen niet wegneemt dat ook daar bijvoorbeeld criteria voor toetsing vaak ontbreken (cf. DeCamp 1971).

De in de creolistiek gehanteerde notie 'linguistic continuüm' is in hoge mate te vergelijken met het begrip 'ontwikkelingsvolgorde' in eerste- en tweede-taalverwerving. Ook bij de beschrijving van creooltalen is het model krachtig, maar het heeft wel beperkingen, zoals Bickerton (1972) opmerkt. Het is niet op zichzelf een grammatika maar een middel om hypoteses op te stellen over volgorde-kenmerken "and thus to create a provisional order among apparently conflicting data which may serve as a basis for further investigation and the eventual writing of formal rules" (id.: 7).

Vanuit taaltheorieën zelf zijn ook hiërarchische relaties aangedragen, bijvoorbeeld de 'accessibility hierarchy' van Keenan & Comrie (1977), die een implicatieve volgorde veronderstelt in de universele functie van het relatief pronomen: (onder andere) subjezt gaat voor direkt objekt gaat voor indirekt objekt. Zie voor een toetsing van deze implicatieve reeks bij herhaalde pronomina in het Zweeds als tweede taal Hyltenstam (1984). Een nog omvangrijker hiërarchie bestaat in de 'Functional Grammar' van Dik (1978). Daar wordt de hypotese geformuleerd dat kategoriale complexiteit korrespondeert met de positie van konstituenten, de zgn. LIPOC (Language Independent Preferred Order of Constituents), namelijk van vóór naar achter in de zin toenemend in complexiteit (Dik 1978: 192): PROcl < PRO < NP < NPP < V < NP < PNP < SUB. Clitics gaan dus bij voorkeur naar voren en ingebedde zinnen en (andere) 'zware' NP's naar achteren. In termen van verwervingsvolgorde gesproken: men kan op grond van LIPOC eerst verwachten ze gaf hem het boek en daarna pas ze gaf 't hem; eerst ze heeft het moeder die thuis was gegeven en daarna pas ze heeft het moeder gegeven, die thuis was.

4.5 Analyse van eindmarkeringen: de toetsdata

4.5.1 Inleiding

Ten behoeve van de beoogde implicationele analyse zijn drie morfologische toetsen gebruikt, die tijdens alle zes opnamemomenten afgenomen zijn: verbuiging van meervoud en verkleinwoord en vervoeging van voltooid deelwoord (zie 2.5.1). Daarbij is elke proefpersoon in elk van de zes opnamemomenten als een aparte proefpersoon beschouwd. In totaal zijn er dus $6 \times 32 = 192$ proefpersonen. Van één proefpersoon is er bij de eerste opname en van één proefpersoon bij de vierde opname geen volledige toets afgenomen. Beide gevallen zijn niet in de verdere analyses betrokken, zodat er nog 190 proefpersonen res-

teren. De longitudinale gegevens uit dit onderzoek worden dus cross-sectioneel gebruikt (zie 4.1). Om die reden dient in plaats van 'verwervingsvolgorde' hier dus de term 'beheersingsvolgorde' gehanteerd te worden ('accuracy order', 'difficulty order', zie o.a. Larsen-Freeman 1975). De gevonden cross-sectionele beheersingsvolgorde wordt echter vergeleken met de longitudinale verwervingsvolgorde van de proefpersonen over de zes opnames. Op deze wijze wordt de veronderstelde verwervingsvolgorde empirisch getoetst. Verondersteld wordt dat beide volgordes elkaar niet ontlopen, zoals in eerder onderzoek aangetoond is (zie 4.2). Burt & Dulay (1980: 267) merken over het onderscheid tussen beheersingsvolgorde en verwervingsvolgorde op dat "It seems unnecessary to make such a distinction, however, since both types of studies are designed to reveal the same thing - the order in which linguistic structures are acquired". In navolging van onder anderen Van Els e.a. (1984: 70) wordt er hier van uitgegaan dat cross-sectioneel onderzoek uitsluitend hypothesen over verwervingsvolgorde oplevert, die empirisch getoets dient te worden.

4.5.2 Itemselectie

In 3.6.1 is reeds gebleken dat de proefpersonen in de loop van de tijd vooruitgaan en dat de onderzochte morfologische procédés zowel in tempo van ontwikkeling als in moeilijkheidsgraad vergelijkbaar zijn. De mate van progressie is zo sterk dat het zinvol is de gegevens te gaan analyseren op verwervingsvolgorde. Ook blijkt er een samenhang te bestaan in de ontwikkeling van de afzonderlijke morfologische onderdelen. Er is een zekere mate van parallelie (zie Figuur 3 in 3.6.1).

Voor elk morfologisch onderdeel is in de toets een onderscheid gemaakt in een aantal morfologische varianten of alternanten (zie 2.5.1), verder categorieën te noemen. Deze categorieën zijn te vinden in Tabel 25. De indeling loopt steeds van het meest regelmatige procédé's naar de categorie uitzonderingen.

Tabel 25. Onderscheiden categorieën in de drie morfologische onderdelen met het aantal items en het percentage goed gescoorde items.

meervoud

kategorie	aantal items	% goed	voorbeeld
N-en	7	86,8%	flessen
N- [t → d] -en	3	85,1%	tanden
N-s	5	65,9%	sleutels
onregelmatig	7	6,5%	steden

voltooid deelwoord

kategorie	aantal items	% goed	voorbeeld
ge-STAM-t/d	12	59,6%	gefietst
ge-STAM-en	5	58,6%	gelopen
ge- <div>STAM V-wiss</div> -en	11	31,7%	gevochten
onregelmatig	4	17,8%	gezocht

verkleinwoord

kategorie	aantal items	% goed	voorbeeld
N -tje	5	90,5%	schaartje
N -je	3	90,9%	flesje
N -etje	4	66,2%	kammetje
N -pje	5	50,1%	boompje
N -kje	2	13,7%	leuninkje
onregelmatig	3	42,1%	scheepje

Er zijn voor het meervoud, voltooid deelwoord en verkleinwoord respectievelijk zes, vier en zes categorieën onderscheiden. Bij het meervoud gaat het om de vorm van het suffix, waarbij de categorie 'onregelmatig' ook nog een vokaalwisseling in het nomen (N) omvat. Het voltooid deelwoord is gekategoriseerd naar de affixen, waarbij de vokaalwisseling (V-wisseling) in de stam nog apart is opgenomen, naast de onregelmatige vorm. Het verkleinwoord is ingedeeld naar de suffixen. De afsluitende categorie wordt weer gevormd door de uitzonderingen (gekenmerkt vooral door vokaalwisseling in het nomen). De ant-

woorden van de proefpersonen zijn gekodeerd als goed of fout (1 of 0). Die gevallen waarin een kind geen antwoord gaf of waarin vermijding optrad (bijv. bootje als verkleinwoord van schip) zijn ook fout gerekend.

Van de oorspronkelijke items in de test is er een aantal weggelaten. Nu kan men van mening zijn dat het selekteren van items in de morfologische categorieën indruist tegen de gedachte van een implicatieve ordening van diezelfde categorieën. Aan de andere kant zullen de items behorend tot één en dezelfde categorie vrij homogeen moeten zijn, willen ze er aanspraak op kunnen maken, dat ze een morfologische categorie vertegenwoordigen die op een bepaald moment verworven wordt. Verder is het voorstelbaar dat sommige items moeilijker of makkelijker zijn dan verwacht door specifieke omstandigheden. Zo is het bijvoorbeeld voorstelbaar dat het item toren extra problemen oplevert bij meervoudsvorming omdat de slotsyllabe -en geïnterpreteerd wordt door de taalverwerver als een meervoudssuffix (vergelijk ook een vark in Schaerlaekens (1981: 154)).

Van elke categorie in Tabel 25 is de samenhang tussen de items nagetrokken met behulp van de SPSS-procedure RELIABILITY. Die items zijn verwijderd waarvan de item-rest-somkorrelatie lager was dan .40. Over het algemeen kon een aannemelijke verklaring gevonden worden waarom de items in kwestie een lage korrelatie hadden met de rest van de categorie waartoe ze gerekend waren. Zo zijn bij het meervoud de items vat en slot verwijderd, beide vermoedelijk 'moeilijke', laagfrekwente woorden. Ook het verwijderde item tent is voor de onderzochte populatie waarschijnlijk een minder bekend begrip. Bij het voltooid deelwoord zijn de items gaan en staan verwijderd, omdat ze juist extreem makkelijk bleken (zie 4.5.5). De resterende groepen items zijn redelijk homogeen.

Tabel 25 laat ook het gemiddelde percentage goed gescoorde items zien, zodat al af te lezen valt in welke volgorde de categorieën staan wat betreft moeilijkheidsgraad. Bij de verdere analyse is de vijfde categorie van het verkleinwoord (N-kje) buiten beschouwing gelaten. Het betrof de woorden koninkje en leuninkje. Deze categorie bevat slechts twee items die bovendien extreem moeilijk bleken. Een andere mogelijkheid zou geweest zijn ze te rekenen tot de categorie 'onregelmatig'. Het bezwaar is echter dat ze dat niet zijn.

4.5.3 Schaalbaarheid

De volgende stap is het toetsen van de drie onderscheiden morfologische onderdelen op hun schaalbaarheid. Deze toetsing heeft plaatsgevonden voor drie verschillende dichotomiseringspunten: 1.00 (= alle items goed), .80 en .51 (= meer dan de helft goed). De resul-

taten staan in Tabel 26.

Tabel 26. Reproduceerbaarheidscoëfficiënten (REP) en schaalbaarheidscoëfficiënten voor de drie morfologische onderdelen en drie dichotomiseringspunten.

dichotomiseringspunt	1.00		.80		.51	
maten	REP.	SCHAALB.	REP.	SCHAALB.	REP.	SCHAALB.
meervoud	.89	.62	.93	.70	.97	.78
voltooid deelwoord	.89	.14	.80	.23	.78	.31
verkleinwoord (zonder -kje)	.88	.49	.89	.56	.92	.64

Wanneer als criteria voor schaalbaarheid een reproduceerbaarheidscoëfficiënt van minimaal .90 en een schaalbaarheidscoëfficiënt van .60 gehanteerd wordt (zie 4.4.2), kan vastgesteld worden dat geen enkel morfologisch onderdeel bij elk van de drie dichotomiseringspunten de gestelde grenzen haalt, het voltooid deelwoord zelfs geen enkele maal. De scores voor het meervoud zien er goed uit. Het verkleinwoord haalt beide grenzen pas bij een dichotomisering op .51. Alleen voor het meervoud mag de konklusie getrokken worden van schaalbaarheid op een implicatieschaal.

De fluctuatie in de coëfficiënten afhankelijk van het dichotomiseringspunt doet de vraag rijzen welke grens nu de voorkeur zou verdienen. Er is een goed argument om in elk geval niet 1.00 te nemen. Als taalverwerving een creatief, regelgeleid proces is, moet aangenomen worden dat (nieuw verworven) regels te algemeen kunnen worden toegepast, hetgeen zal leiden tot fouten in domeinen die in feite al verworven zijn. Om dit op te vangen is de hantering van een foutenmarge noodzakelijk. Een grens van .80 ligt dan in de rede; een grens van .51 is wel erg ruim. Eén ding moet dan niet vergeten worden: als het onderliggend continuüm echt implicatief geordend is, doet het er weinig toe welk dichotomiseringspunt gekozen wordt, gesteld dat een zekere foutenmarge toegestaan wordt. Om de gebrekkige schaalbaarheid van twee van de drie morfologische onderdelen aan te pakken zijn er twee mogelijkheden. Ten eerste kan geprobeerd worden exact te lokaliseren waar de implicatieve analyse strandt, door de patronen in de data onder de loep te nemen (4.5.5). Ten tweede kan geprobeerd worden de categorieën zodanig te herordenen of te groeperen dat de schaalbaarheid stijgt. Zo'n herordening zou dan kunnen geschieden op basis van "taalvaardigheid" (4.5.4).

4.5.4 Taalvaardigheid als onderliggend continuüm

Vordering in taalverwerving staat gelijk met een toename in taalvaardigheid. Dit vaardigheidscontinuüm is bijzonder breed, want het reikt van het nulstadium tot de volledige beheersing van een zeer complex systeem. Om de vaardigheidsdimensie te prononceren, kan men de drie morfologische procédés in drie stadia verdelen. Het eerst wordt de meest algemene regel geleerd, hier primaire regel genoemd. In stadium twee volgen de regels die opereren op een beperkt fonologisch en/of lexikaal gedefinieerd domein, hier secundaire regels genoemd. Tot slot worden de onregelmatigheden geleerd. Deze beheersingsvolgorde ziet er volstrekt vanzelfsprekend uit. Voor het meervoud kunnen de eerste en tweede categorie samengenomen worden uit Tabel 25. De tweede en derde categorie van het voltooid deelwoord zijn als sterke werkwoorden onder de categorie van secundaire regels geschaard. Bij het verkleinwoord zijn de categorieën -tje en -je onder de primaire regels gezet en zijn -pje en -etje onder secundaire regels geplaatst.

De resultaten zijn verbluffend goed, zoals te konstateren valt aan de hand van Tabel 27. De coëfficiënten van de drie morfologische onderdelen overstijgen ruimschoots de gestelde grenzen.

Tabel 27. Schaalbaarheid van meervoud, voltooid deelwoord en verkleinwoord (dichotomiseringspunt .80) en totale schaal (.80).

		primaire regels	secundaire regels	onregel- matig	REP.	SCHAALB.
a.	meervoud	-en	-s	onregelm.	.97	.85
b.	volt. dlw.	zwak	sterk	onregelm.	.98	.91
c.	verkleinw.	-(t)je	-pje/etje	onregelm.	.98	.84
a + b + c					.93	.62

Het is zelfs zo dat de drie onderdelen tezamen (met elk drie categorieën) tot een acceptabele implicatieschaal leiden (in totaal zijn er dan $3 \times 3 = 9$ categorieën). Het resultaat is eveneens te vinden in Tabel 27(a+b+c). Beide coëfficiënten overschrijden net voldoende de gestelde grenzen. Het is vervolgens interessant om te zien in welke volgorde de categorieën staan. Deze is te vinden in Tabel 28, waar de categorieën van boven naar beneden geordend zijn van het eerst naar het laatst beheerst.

Tabel 28. Beheersingsvolgorde van makkelijk naar moeilijk van meervoud (ME), verkleinwoord (VK) en voltooid deelwoord (VD).

VK-primaire regels ME-primaire regels ME-secundaire regel VD-primaire regel VK-secundaire regels VD-secundaire regels
VK-onregelmatig ME-onregelmatig VD-onregelmatig

De volgorde in Tabel 28 maakt duidelijk dat de beheersing van de morfologische onderdelen niet suksessievelijk maar voor een aanzienlijk deel parallel verloopt. De beheersing van het meervoudspaaradigma is niet afgesloten voordat aan het verkleinwoord begonnen wordt en omgekeerd. Het nadeel van een globale analyse in termen van taalvaardigheid is evenwel dat het zicht op de linguïstische processen verloren is gegaan. De globalisering van de analyse maakt het moeilijk om verklaringen te geven voor de gevonden volgorde in de onderzochte morfemen. Dit euvel geldt in het algemeen voor volgordestudies van morfeemverwerving (zie 4.2.1). Een verklarende komponent vereist dat meer in detail gekeken wordt naar de wijze waarop de morfemen verworven worden. Dit wordt des te klemmender naarmate de verzameling onderzochte morfemen uit formeel volstrekt verschillende categorieën bestaat, zoals in de morfeemstudies. Gezien de breedte van het taalvaardigheidscontinuüm is het altijd wel mogelijk een (deel)verzameling morfemen te vinden die implicatieel geordend is. Ondanks de sterkte van het implicatieve model leidt zo'n vondst niet vanzelf tot een theoretische verdieping van het inzicht in taalverwerving.

4.5.5 De morfologische categorieën nader beschouwd

Door het bestuderen van de schaalpatronen behorend bij de implicatieschaalanalyses uit 4.5.2 wordt zichtbaar waar het mogelijk fout loopt in een implicationele ordening. Daarbij is gekozen voor het dichotomiseringspunt .80. De eerste inventarisatie betreft de patronen van het meervoud, die in Tabel 29 staan. In patroon 1 worden alle regels beheerst (drie proefpersonen), in patroon 5 wordt geen enkele regel beheerst (18 proefpersonen).

Tabel 29. Patronen implicatieschaal voor het meervoud met dichotomiseringspunt .80.

MEERVOUD	kategorie				
patroon	N-en	N-[t→d]-en	N-s	onregelmatig	frekwentie
1	1	1	1	1	3
2	1	1	1	0	85
2a	1	1	0	1	1
3	1	1	0	0	38
3a	1	0	1	0	10
3b	0	1	1	0	5
4	1	0	0	0	20
4a	0	1	0	0	7
4b	0	0	1	0	3
5	0	0	0	0	18

De 'ongrammatikale' patronen zijn door een letter gemarkeerd. Ondanks het feit dat het om een acceptabele schaal gaat bij het meervoud, is er een patroon te herkennen in de schendingen. Gezien de frekwentie van de 'ongrammatikale' patronen 3a en 4a, is het vooral de tweede categorie die de schendingen veroorzaakt. Nu is het zo, dat de stemloos-stemhebbend-wisseling van slotkonsonanten verder grijpt dan het meervoud. Ze is namelijk ook te vinden in het werkwoordelijk systeem. Mogelijk reikt daardoor de verwerving van dit fenomeen verder dan alleen het meervoudssysteem en dat zou een oorzaak kunnen zijn voor de afwijkende patronen.

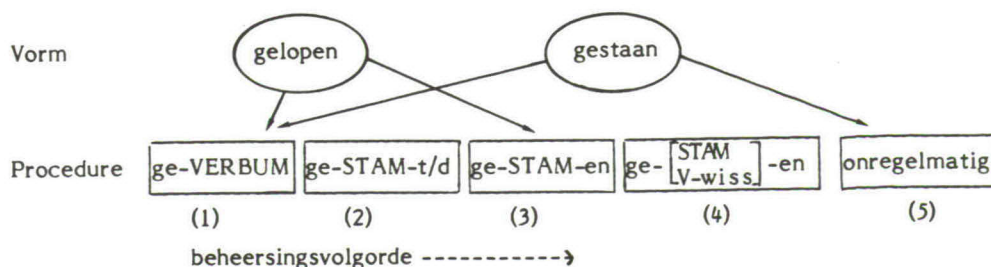
De patronen voor het voltooid deelwoord staan in Tabel 30. Zij maken snel duidelijk waar de afwijkingen gelokaliseerd moeten worden.

Tabel 30. Patronen implicatieschaal voor het voltooid deelwoord met dichotomiseringpunt .80.

VOLTOOID DEELWOORD	kategorie				
patroon	ge-STAM-t/d	ge-STAM-en	ge- STAM V-wiss. -en	onregelmatig	frequentie
1	1	1	1	1	0
2	1	1	1	0	9
2a	1	0	1	1	1
3	1	1	0	0	12
3a	1	0	1	0	13
3b	0	1	1	0	3
4	1	0	0	0	53
4a	0	1	0	0	57
4b	0	0	1	0	2
5	0	0	0	0	40

Gegeven de afwijkende patronen 2a, 3a en 4a kan vooral de categorie ge-STAM-en aangemerkt worden als de grote boosdoener. patroon 4a en zijn frequentie laten zien dat dit patroon in de beginfase sterk konkurreert met het toegestane patroon 4. Er lijken twee verklaringen mogelijk. De eerste gaat er vanuit dat een aanzienlijk aantal leerders de procedure ge-STAM-en als primaire vormkategorie gebruikt. Aannemelijker is echter, dat de beginnende taalleerder een procedure hanteert, die afwijkt van de procedures uit de doeltaal, maar die in een aantal gevallen niettemin tot korrekte realisering leidt. De volgende procedure is voorstelbaar: ge-VERBUM. Dit impliceert dat een bepaalde in de morfologietoets onderscheiden categorie niet noodzakelijkerwijs korrespondeert met een bepaalde onderliggende procedure. Dit wordt weergegeven in Figuur 9.

Figuur 9. Verhouding categorie en regelvolgorde bij het voltooid deelwoord.



Figuur 9 geeft aan hoe de gerealiseerde vorm gelopen van twee verschillende onderliggende procedures kan stammen. Hetzelfde geldt voor de onregelmatige vorm gestaan, die zowel korrekt wordt geproduceerd door de meest linkse als door de meest rechtse vorm. De procedures in Figuur 9 vormen een hypotetische ontwikkelingsvolgorde. Typerend voor de aanvangsprocedure is, dat ze na verloop van tijd zal moeten verdwijnen of vervangen zal moeten worden, omdat het in de verdere stadia van taalverwerving een inadekwate procedure zal blijken te zijn.

Om de veronderstelde beheersingsvolgorde te toetsen, zijn er drie zaken die nagetrokken moeten worden:

1. Nagegaan moet worden of een eventuele procedure ge-VERBUM niet typerend is voor de soort test die afgenomen is. Ondersteunende bewijsvoering met spontane taaldata is dus noodzakelijk (zie 4.6.4).
2. Bestudeerd moet worden of in de ontwikkelingspatronen per individu patroon 4a aan patroon 4 (zie Tabel 30) in de tijd voorafgaat.
3. Nagegaan moet worden wat voor typen fouten (bijv. overgeneralisatie van de procedures) op welk moment in welke categorieën optreden. Dit vergt echter een andere codering dan goed of fout en wel een codering naar de feitelijk gerealiseerde vorm. De codering 0/1, ook in andere morfologische studies, lijkt te sterk ingegeven door de gedachte aan een implicatieve ordening. Een diepergaande, op linguïstische processen gerichte analyse zou zo'n uitgebreidere, op de gerealiseerde vorm gerichte codering vereisen, die dan niet in eerste instantie geschikt zal zijn voor een implicatieve analyse. Het is echter niet uitgesloten, dat het eindprodukt van een analyse aan de hand van de uitgebreide codering in een ontwikkelingsvolgorde van implicatieve aard resulteert.

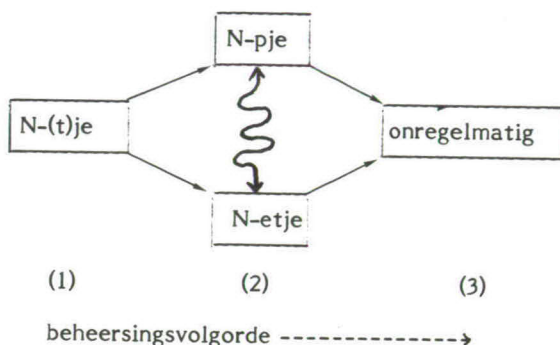
Voordat, tot slot van deze subparagraaf, de twee laatstgenoemde zaken nagetrokken worden, wordt eerst ingegaan op een ander type problemen, dat uit de patronen voor het verkleinwoord naar voren komt. Deze patronen staan in Tabel 31.

Tabel 31. Patronen implicatieschaal voor het verkleinwoord met dichotomiseringspunt .80.

VERKLEIN- WOORD	categorie					
	patroon	N-tje	N-je	N-pje	N-etje	onregelmatig
	1	1	1	1	1	10
	2	1	1	1	1	0
	2a	1	0	1	1	1
	2b	1	1	0	1	1
	2c	1	1	1	0	1
	3	1	1	1	0	0
	3a	1	1	0	1	0
	3b	1	0	1	1	0
	3c	0	1	0	1	1
	4	1	1	0	0	0
	4a	1	0	1	0	0
	4b	0	0	1	1	0
	5	1	0	0	0	0
	5a	0	1	0	0	0
	5b	0	0	1	0	0
	6	0	0	0	0	0
						17

Vooral patroon 3a en zijn frekwentie vallen op. Vergeleken met het grammatikale patroon 3 schuilt de fout in de omwisseling van de categorieën -pje en -etje. Een type verklaring als voor de ongrammatikale patronen ligt niet in de rede. Er lijkt een soort van 'vrije' volgorde op te treden. De ene morfologische alternant gaat niet per se vooraf aan de andere. Voor een deel zou de verwerving zelfs simultaan kunnen plaatsvinden. Tussen de verwerving van beide alternanten bestaat geen implicatief, maar een associatief verband. Het patroon is korrelationeel. Dat is weergegeven in Figuur 10.

Figuur 10. Stadia in de beheersing van het verkleinwoord: horizontaal implicatieve reeks; vertikaal associatieve reeks.



Een diepergaande studie van de ontwikkeling vereist wederom een vormgerichte codering en analyse. Dit wijst ook in dit geval op de omstandigheid dat een eenzijdige beperking tot implicatieve analyses van beheersingsdata het zicht op de onderliggende verweringsprocessen danig kan vertroebelen. Overigens maken de beide interpretaties voor de niet-schaalbaarheid van het voltooid deelwoord en het verkleinwoord nog eens duidelijk hoe gevaarlijk het is om groepsgemiddelden rechtstreeks te vertalen in ontwikkelingsvolgorden.

Om na te gaan of de gevonden beheersingsvolgorde correspondeert met de verwervingsvolgorde, is onderzocht hoe de ontwikkeling in de (werkelijke) tijd verloopt. Daarbij is tevens een codering naar de feitelijk gerealiseerde vorm gehanteerd en niet een goed/fout-codering. Alle 32 proefpersonen zijn aan een dergelijke longitudinale analyse onderworpen. In Tabel 32 is bij wijze van voorbeeld van de proefpersonen 17 en 19 aangegeven welke regels voor de meervoudsvorming met welke frekwentie toegepast zijn in de loop van de zes opnames. Beide proefpersonen kunnen representatief geacht worden voor de hele onderzochte populatie. Soortgelijke overzichten van de andere proefpersonen zijn praktisch hetzelfde en worden hier verder niet weergegeven.

In de eerste kolom staat het aantal toetsitems dat betrekking heeft op de in de tweede kolom vermelde regel. In de derde kolom wordt per opname (1-6) aangegeven, hoe vaak de betreffende regel is toegepast. Wanneer die regel méér wordt toegepast dan het in de eerste kolom aangegeven aantal items is er sprake van overgeneralisatie van die regel.

Tabel 32. Toegepaste regels (feitelijk gerealiseerde vorm) van twee proefpersonen over zes opnames, voor de meervoudsvorming

Proefpersoon 17								
aantal items	toegepaste regel	frekwentie per opname						voorbeelden
		1	2	3	4	5	6	
-	N-∅	9	1	3	2	1	-	sleutel, potlood, vat, toren
10	N-en	14	19	18	16	15	18	weggen, vatten
5	N[t→d]-en	3	6	7	7	9	5	taarden, padden
5	N-s	2	3	2	3	3	6	potloods
10	onregelmatig	-	-	-	1	1	1	bladeren
-	anders	2	1	-	1	1	-	horlogie

Proefpersoon 19								
aantal items	toegepaste regel	frekwentie per opname						voorbeelden
		1	2	3	4	5	6	
-	N-∅	4	2	4	1	1	-	horloge, toren, blad
10	N-en	20	20	17	20	21	15	tanten, statten
5	N[t→d]-en	4	5	7	5	3	8	stadden, padden, bladden
5	N-s	2	3	2	4	4	5	sleutels
10	onregelmatig	-	-	-	-	-	1	bladeren
-	anders	-	-	-	-	1	1	flesjes, truitjes

Uit Tabel 32 wordt duidelijk dat de volgorde waarin het meervoud verworven wordt dezelfde is als de beheersingsvolgorde die uit de scalogramanalyse naar voren komt. Aanvankelijk wordt een nulmarkering gebruikt (één sleutel, twee sleutel), die later niet meer voorkomt (alleen het item toren blijkt moeilijk in verband met de overeenkomst tussen de meervoudsregel en de slotsyllabe: één toor, twee toren). Eerst wordt de primaire regel geleerd (taarten) en overgegeneraliseerd (horlogen, weggen). De morfologische alternant met slotkonsonantverandering (/hant/-handen) treedt vrijwel parallel daaraan op en wordt met name overgegeneraliseerd bij de onregelmatige vormen die slotkonsonantverandering behoeven (padden, bladden). Vervolgens wordt de secundaire regel geleerd (sleutels), en slechts éénmaal overgegeneraliseerd (potloods). Pas bij de laatste opnames komt een onregelmatige vorm voor (bladeren). Nulmarkeringen komen dan niet meer voor en de eerste drie regels zijn verworven.

Een soortgelijke, op de feitelijk gerealiseerde vorm gerichte codering van de verwerving van het voltooid deelwoord van dezelfde twee proefpersonen maakt duidelijk dat ook hier de beheersingsvolgorde overeenkomt met de verwervingsvolgorde. In deze analyse zijn de items gegaan en gestaan niet betrokken, omdat niet duidelijk is hoe ze gekategoriseerd

moeten worden (zie Figuur 9). De items uit de categorie ge-STAM-en (gevallen, gelopen) zijn steeds bij die categorie ingedeeld, en niet bij de categorie ge-VERBUM, welke interpretatie eveneens mogelijk is. De in de categorie ge-VERBUM ingedeelde vormen (gebouwen, geknippen, gebreken) betreffen vormen die inkorrekt zijn volgens de doeltaal-norm. Vanzelfsprekend zouden deze vormen ook bij ge-STAM-en ingedeeld kunnen worden. Deze twee procedures zijn, in tegenstelling tot de volgorde in Figuur 9, in Tabel 33 naast elkaar gezet. Ook hier staat weer in kolom 1 het aantal toetsitems dat betrekking heeft op de regel in kolom 2. In kolom 3 wordt het aantal realiseringen per opname vermeld.

Tabel 33. Toegepaste regels (feitelijk gerealiseerde vorm) van twee proefpersonen over zes opnames, voor de voltooid deelwoordsvorming.

Proefpersoon 17										
aantal items	toegepaste regel	frekwentie		per opname				voorbeelden		
		1	2	3	4	5	6			
-	∅	6	1	-	-	-	-	zitten		
-	ge-VERBUM	-	9	12	14	7	3	gebrengen		
6	ge-STAM-en	2	4	5	5	2	3	gelopen		
12	ge-STAM-t/d	5	6	6	6	22	16	geslaapt, gezocht		
12	ge- <table border="1"><tr><td>STAM</td></tr><tr><td>V-wiss</td></tr></table> -en	STAM	V-wiss	4	4	6	5	2	10	geslepen (slapen)
STAM										
V-wiss										
4	onregelmatig	-	-	1	1	1	2	gekocht, gebracht		
-	anders	17	10	4	3	-		hulde, gekookte, geruzie, moe, geklapte		

Proefpersoon 19										
aantal items	toegepaste regel	frekwentie		per opname				voorbeelden		
		1	2	3	4	5	6			
-	∅	14	-	-	-	-	-	bellen		
-	ge-VERBUM	1	2	3	13	6	6	geknippen, gebreken		
6	ge-STAM-en	1	-	3	5	4	5	gevallen		
12	ge-STAM-t/d	-	29	24	12	21	18	gelopen, gebreekt		
12	ge- <table border="1"><tr><td>STAM</td></tr><tr><td>V-wiss</td></tr></table> -en	STAM	V-wiss	-	-	3	3	2	4	gebeten
STAM										
V-wiss										
4	onregelmatig	-	1	1	1	-	1	gekocht		
-	anders	18	2	-	-	1	-	kwijt		

Uit deze vormgerichte analyse komt naar voren, dat de regel ge-VERBUM (of ge-STAM-en) bij proefpersoon 17 voorafgaat aan de regel ge-STAM-t/d. Bij proefpersoon 19 echter treedt eerst nadrukkelijk de ge-STAM-t/d procedure naar voren (29 van de 34 items bij opname 2!), pas daarna de ge-STAM-en (of ge-VERBUM)regel, waarna de ge-STAM-t/d

weer sterk overgegeneraliseerd wordt. Beiden produceren bij de eerste opname markeringen (zitten, bellen) of afwijkende vormen ('zoeken - hij heeft ...' is kwijt, 'slaan - hij heeft z'n broertje '... ruzie). Dergelijke afwijkende (ontwijkende?) antwoorden komen, evenals nulmarkeringen, na de eerste opname (bijna) niet meer voor. Proefpersoon 17 produceert vanaf het begin enkele ge- STAM/V-wisseling -en regels, maar beheerst die regel pas bij de zesde opname. Proefpersoon 19 heeft dan pas 4 van de 12 items van die regel korrekt. Beiden verwerven de onregelmatige regel het 'laatst'.

Verder maakt deze vormgerichte analyse duidelijk dat er een soort van 'vrije' volgorde bestaat met betrekking tot de regels ge-STAM-en en ge-STAM-t/d. Patroon 4a uit Tabel 30 gaat voor sommige proefpersonen wel, voor andere proefpersonen niet vooraf aan patroon 4. Bij proefpersoon 19 is er bovendien sprake van een repetitieve volgorde: na een stadium van zwakke vervoeging van alle werkwoorden (opname 2 en 3), is er een periode waarin de zwakke werkwoorden korrekt verbogen worden, maar de andere werkwoorden volgens de regel ge-STAM-en (of ge-VERBUM). In een derde stadium tenslotte wordt - naast korrekte ge-STAM-en en zwakke vormen - de zwakke regel weer bij de overige sterke en onregelmatige werkwoorden toegepast.

Beide vormgerichte analyses, zowel die van de meervoudsvorming als van de voltooid deelwoordsvorming, maken duidelijk dat de verwerving van alternanten in hoge mate parallel verloopt, en niet suksessief. De meeste volgorde-studies wekken te sterk de indruk dat morfemen implicatieel en dus suksessief verworven worden. In feite gaat het daarbij steeds over een implicatieve ordening van de eindstadia van verwerving, niet alleen binnen maar ook tussen morfemen (zie 4.2.1). Door een codering naar de norm wordt daarnaast bovendien het feitelijk verloop van het verwervingsproces, het simultaan en/of suksessief toepassen van regels, over het hoofd gezien. De afwijkende patronen in de implicatieschaal gaven deze verschijnselen aan, die door het hanteren van groepsgegevens niet naar voren gekomen zouden zijn.

4.6 Analyse van funktiewoorden en eindmarkeringen: spontane taaldata

4.6.1 Inleiding

Evenals bij de analyse van de eindmarkeringen in de toetsdata zijn de gegevens uit de spontane taaldata cross-sectioneel onderzocht (zie 4.1), dat wil zeggen dat de 32 proefpersonen op elk van de zes meetmomenten beschouwd zijn als aparte proefpersonen. Zo

zijn er $6 \times 32 = 192$ proefpersonen in de analyse betrokken (zie 4.5.1). Van deze 192 proefpersonen produceerden er drie minder dan 100 uitingen in het gesprek (zie Bijlage 8). Deze drie zijn verder uit de analyses gelaten, omdat 100 uitingen in dit onderzoek als het absolute minimum wordt beschouwd om zinvolle uitspraken te kunnen doen over het al dan niet korrekte gebruik van funktiewoorden en eindmarkeringen door die proefpersoon. Bij de analyse zijn onafgemaakte uitingen, valse starts, opsommingen en woord- of woordgroepsherhalingsen, die niet bij de berekening van de uitingenslengte betrokken zijn (zie Bijlage 3), wèl in aanmerking genomen. Daardoor is zo'n 20 à 30 procent meer woordmateriaal in de analyse voorhanden dan wanneer alleen de in Bijlage 8 beschreven criteria gehanteerd zouden zijn.

Door deze cross-sectionele benadering van het materiaal dient ook hier weer in plaats van 'verwervingsvolgorde' gesproken te worden van 'beheersingsvolgorde'. De beheersingsvolgorde wordt weer vergeleken met de longitudinale verwervingsvolgorde van de proefpersonen over de zes opnames, om de veronderstelde verwervingsvolgorde empirisch te toetsen.

In deze paragraaf komt allereerst aan de orde welke linguïstische variabelen uit de gesprekken (zie 2.4.2.1) buiten de verdere analyses gelaten zijn. Vervolgens wordt aangegeven wat de volgorde is in de beheersing van de overgebleven 34 variabelen, gebaseerd op de gemiddelde scores bij 189 proefpersonen. Op basis van deze gemiddelden worden verschijnselen samengenomen in een aantal groepen. In 4.4.3 is immers aangegeven dat items die in een steekproef geen significant verschillende gemiddelden hebben, niet als aparte drempels in een deterministische implicatieschaal geïntroduceerd mogen worden. Vervolgens wordt nagegaan of deze groepen morfemen implicationeel geordend zijn, met andere woorden, of er inderdaad sprake is van 'acquisition hierarchies' (Burt & Dulay 1980: 267, zie 4.2.2). Tenslotte wordt de implicationele ordening van enkele deelschalen onderzocht in verband met de vergelijking van uitkomsten van spontane taaldata met die van de toetsdata.

4.6.2 Itemselectie en itemgroepen

Bij de analyse zijn de verschillende alternanten van werkwoorden en naamwoorden analoog aan de wijze in 4.5.4 vermeld. Zowel voor de voltooid deelwoordsvorming als de vorming van de ovt worden zwakke, sterke en onregelmatige vormen onderscheiden, respectievelijk primaire, secundaire en onregelmatige regels genoemd. Bij de meervoudsvorming omvatten deze regels respectievelijk de -en, -s en onregelmatige alternanten. Bij het verkleinwoord vallen de categorieën -tje en -je onder de primaire regels en -pje, -kje en -etje onder de secundaire regels.

De trappen van vergelijking komen in het materiaal zo weinig voor dat deze verder buiten beschouwing gelaten worden. Ditzelfde lot treft de voorzetsels onder, voor, achter, naast en tussen, het onderschikkend voegwoord of en de hulpwerkwoorden zullen en wor-den. Tenslotte zijn de realiseringen van de persoonlijke voornaamwoorden hem en haar samengenomen.

Van de 34 overgebleven variabelen is berekend het aantal proefpersonen dat de betreffende variabele beheerst volgens een 80%-criterium. Daarbij is het aantal goede realiseringen gedeeld door de som van het aantal goede en foute realiseringen. Bij een quotiënt van .80 of meer krijgt de proefpersoon een 1, anders een 0. Het aantal foute realiseringen van proefpersonen, bij wie het betreffende verschijnsel minder dan drie keer voorkomt in het corpus, is gesteld op 3 verminderd met het aantal goede realiseringen. Proefpersonen met ontbrekende waarden krijgen op deze wijze een score van 0.

Tabel 34 geeft een overzicht van het aantal proefpersonen dat voor de betreffende variabele een 80%-score behaalt. De vormen en verschijnselen zijn in tien groepen ingedeeld. Deze groepen hebben significant van de andere groepen verschillende gemiddelden, zodat ze in een implicatieschaal geïntroduceerd mogen worden. Binnen een groep verschillen de gemiddelden (meestal) niet van elkaar.

Er zij nadrukkelijk op gewezen dat de volgorde in Tabel 34 niet van implicatieve aard is. De gepresenteerde volgorde van vormen en verschijnselen is noch reproduceerbaar, noch schaalbaar volgens de criteria uit 4.4.2. De REP bedraagt .81 en de schaalbaarheidswaarde .17. De 34 variabelen mogen ook niet in een implicatieschaal geïntroduceerd worden (ze verschillen immers niet alle significant van elkaar) en zijn vervolgens in tien groepen ingedeeld die wél significant van elkaar verschillen (zie Tabel 34). Van deze groepen is nagegaan of ze implicatieel geordend zijn; in de terminologie van Burt & Dulay (1980: 267) of het 'acquisition hierarchies' betreft, groepen verschijnselen die in een bepaalde volgorde in het taalverwervingsproces beheerst worden. Verschijnselen 1, 2 en 3 bijvoorbeeld zouden onderling ongeordend kunnen zijn, maar als groep zouden ze beheerst kunnen worden vóór 4, 5 en 6, die een tweede groep zouden kunnen vormen. De score voor elk van de tien groepen verschijnselen uit Tabel 34 wordt bepaald door het totaal aantal goede realiseringen te delen door het totaal aantal goede plus foute realiseringen van de betreffende variabelen. Bij een quotiënt van .80 of meer wordt een score van 1 toegekend, anders een 0. Ook hier krijgt een proefpersoon zonder realiseringen een score van 0.

Tabel 34. Aantal proefpersonen dat de genoemde vormen en verschijnselen beheerst volgens een 80%-criterium (n = 189).

aantal proefpersonen	vormen en verschijnselen	groep
187 184 178 174	ontkenning <u>niet</u> koppelwerkwoord <u>zijn</u> verkleinwoord primaire regels meervoud primaire regels	1
165 165 163 160	<u>gaan</u> <u>hebben</u> ott 3e persoon enkelvoud stam + <u>t</u> voorzetsel <u>naar</u>	2
147 141 141 140	meervoud secundaire regels ovt onregelmatig voorzetsel <u>in</u> ott meervoud stam + <u>en</u>	3
132 131 130 129	<u>kunnen</u> voltooid deelwoord onregelmatig <u>moeten</u> ott 1e persoon enkelvoud stam	4
108 102 101	voorzetsel <u>op</u> voegwoord <u>als</u> voltooid deelwoord primaire regels	5
82 80 80	hulpwerkwoord <u>zijn</u> <u>willen</u> pers.vnw. <u>hem/haar</u>	6
58 51 51	koppelwerkwoord <u>worden</u> <u>mogen</u> ovt secundaire regels	7
47 44 42	voegwoord <u>want</u> verkleinwoord secundaire regels voltooid deelwoord secundaire regels	8
38 30 23	voegwoord <u>omdat</u> ontkenning <u>geen</u> ovt primaire regels	9
17 4 2	voegwoord <u>toen</u> verkleinwoord onregelmatig meervoud onregelmatig	10

4.6.3 Schaalbaarheid

Vervolgens is de volgorde van deze tien itemgroepen getoetst op hun schaalbaarheid. Daarbij is wederom een grens van .80 gehanteerd (zie 4.5.3). Aangezien de reproduceerbaarheidscoefficiënt .88 is en de schaalbaarheidscoefficiënt .39, kan vastgesteld worden dat de gestelde grenzen (respektievelijk .90 en .60, zie 4.4.2) niet gehaald worden. De konklusie van schaalbaarheid op een implicatieschaal mag dus voor deze tien groepen vormen en verschijnselen niet getrokken worden.

De gebrekkige schaalbaarheid kan verschillende oorzaken hebben. Een eerste oorzaak kan gelegen zijn in de aard van de data. Aangezien het hier gaat om taalmateriaal uit spontane taaldata zijn er zeer veel ontbrekende waarden. Enerzijds kan het niet voorkomen van bepaalde vormen of verschijnselen een direkt gevolg zijn van het feit dat een leerder dergelijke vormen nog niet beheerst en dus nog niet kan gebruiken. Anderzijds kan de leerder onzeker zijn over de korrektheid van een bepaalde vorm en om die reden alternatieven zoeken. De leerder vermijdt met andere woorden een bepaalde vorm die hij niet wil gebruiken. In plaats van het onregelmatige verkleinwoord scheepje wordt bijvoorbeeld het makkelijker te vormen verkleinwoord bootje gebruikt. Tenslotte is het ook mogelijk dat de ontbrekende waarde een toevalskwestie is. Zeker in dat laatste geval, en mogelijk ook bij vermijdingsgedrag, is de nulscore die de proefpersoon in kwestie krijgt toebedeeld, een fout in het schaalpatroon.

Daarnaast komen in spontaal taalmateriaal 'ongeanalyseerde' vormen en verschijnselen voor die niet door de leerder produktief afgeleid zijn uit de grondvorm. Dit komt met name voor bij frekwente vormen als spelletje. De leerder kan dit woord monomorfematisch verworven hebben en beheerst daarmee dan nog niet de secundaire regel van het verkleinwoord. De onregelmatige vorming van het voltooid deelwoord en die van de ovt is daarvan in dit onderzoek een duidelijk voorbeeld. Uit de implicatieve analyse van de toetsdata blijkt deze regel ná de primaire en secundaire regels beheerst te worden (zie 4.5.5). Uit Tabel 34 lijkt echter de onregelmatige vorm ruim vóór de primaire en secundaire regels geleerd te worden. Hierop wordt in 4.6.4 nader ingegaan.

Een tweede oorzaak van de gebrekkige schaalbaarheid zou gelegen kunnen zijn in het feit dat er geen sprake is van een onderliggende eendimensionale structuur. Daarbij speelt het gegeven dat het hier gaat om formeel volstrekt verschillende categorieën, mogelijk een rol. Om die reden is het wenselijk na te gaan in hoeverre subschalen van formeel gelijksoortige categorieën items wél de gestelde grenzen van schaalbaarheid op een implicatieschaal halen.

Tenslotte is het natuurlijk mogelijk dat de implicatieve interpretatie verworpen dient te worden, niet alleen voor de totale schaal, maar ook voor de subschalen. Dit zou betekenen dat er een aanzienlijke variatie tussen proefpersonen bestaat in de beheersingsvolgorde. Uitsluitel daarover is mogelijkerwijs - net zoals bij de toetsen in 4.5.5 - alleen te verkrijgen door een vormgerichte analyse.

4.6.4 Spontane taaldata nader beschouwd

Hoewel de groepen verschijnselen uit Tabel 35 niet schaalbaar zijn op een implicatieschaal, is het wellicht mogelijk dat een subschaal van verschijnselen die tot eenzelfde categorie behoren wel schaalbaar is. In 4.5.4 bleek immers dat de drie morfologische onderdelen uit de toetsen (meervoud, voltooid deelwoord en verkleinwoord) niet alleen voor wat betreft hun respektievelijke alternanten, maar ook tezamen een acceptabele implicatieschaal vormden (zie Tabel 27 en 28).

Uit een scalogramanalyse van dezelfde negen categorieën uit de spontane taaldata (drie morfologische onderdelen met elk drie alternanten) komt naar voren dat de coëfficiënten de gestelde grenzen niet halen ($REP = .86$, schaalbaarheid $.22$). Daarbij is het opvallend dat in de - niet schaalbare - volgorde van beheersing de categorie onregelmatig van de voltooid deelwoordsvorming vroeg beheerst wordt in vergelijking met de toetsdata. De volgorde van de andere categorieën is dezelfde, zoals te zien is in Tabel 35. Ter vergelijking is de - wel schaalbare - beheersingsvolgorde uit de toetsdata eveneens opgenomen.

Tabel 35. Beheersingsvolgorde van makkelijk naar moeilijk van meervoud (ME), verkleinwoord (VK) en voltooid deelwoord (VD) uit de spontane taaldata (niet schaalbaar) en de toetsdata (wel schaalbaar), beide schalen met dichotomiseringspunt $.80$.

spontane taaldata REP = .86 SCHAALB. = .22	toetsdata REP = .93 SCHAALB. = .62
VK - primaire regels	VK - primaire regels
ME - primaire regels	ME - primaire regels
ME - secundaire regel	ME - secundaire regel
VD - onregelmatig	
VD - primaire regels	VD - primaire regels
VK - secundaire regels	VK - secundaire regels
VD - secundaire regels	VD - secundaire regels
VK - onregelmatig	VK - onregelmatig
ME - onregelmatig	ME - onregelmatig
	VD - onregelmatig

Uit de spontane taaldata lijken de onregelmatige vormen van het voltooid deelwoord vóór de primaire en secundaire regels beheerst te worden. Dit geldt ook voor de onregelmatige vormen van de ovt, die eveneens vóór de primaire en secundaire regels van de ovt beheerst lijken te worden. Overigens zij er nogmaals op gewezen dat de beheersingsvolgorde in de spontane taaldata uit Tabel 35 niet schaalbaar is.

De schaalbaarheid is zo laag dat het weinig zin heeft de schaalpatronen nader te bestuderen waar het mogelijk fout loopt in de implicationele ordening; het aantal verschillende patronen is daarvoor te groot.

Ook bij de andere subschalen worden de gestelde grenzen van een REP van .90 en een schaalbaarheid van .60 (zie 4.4.2) niet gehaald. De subschaal van de werkwoorden bijvoorbeeld heeft een REP van .80 en een schaalbaarheid van .20.

Om na te gaan waarom de beheersingsvolgorde uit de spontane taaldata niet schaalbaar is op een implicatieschaal, is onderzocht hoe de ontwikkeling van het voltooid deelwoord en de ovt in de (werkelijke) tijd verloopt. Daarbij is een codering naar de feitelijk gerealiseerde vorm gehanteerd, in plaats van een goed/fout-codering. Zo kan er ook antwoord gegeven worden op vraag 1, in 4.5.4 gesteld, of de procedure ge-VERBUM bij de vorming van het voltooid deelwoord niet typerend is voor de soort test die afgenomen is. In Tabel 36 is van proefpersoon 19 aangegeven alle voltooid deelwoorden die zij geuit heeft in de loop van de zes opnames. Herhalingen van eenzelfde vorm binnen één opnamemoment zijn niet opgenomen. Inkorrekte vormen zijn in Tabel 36 onderstreept. Analoog aan de indeling in categorieën in 4.5.4 worden hier onderscheiden: een nulmarkering (ik heb ko-pen); ge-VERBUM en ge-STAM-en, waarbij korrekte vormen (gevallen, gevangen) steeds bij de laatste categorie ingedeeld worden, ook al is een indeling bij ge-VERBUM ook mogelijk; ge-STAM-t/-d, ge-^{STAM}_[V-wisseling]-en en onregelmatige vormen, waarbij in de laatste categorie de vormen die ook als ge-VERBUM geïnterpreteerd kunnen worden (gezien, gegaan), apart gezet zijn. Onder de categorie anders tenslotte vallen vormen die niet ingedeeld kunnen worden bij de bovenstaande zes categorieën, bijvoorbeeld gehelp (ge-STAM).

Het overzicht van de gerealiseerde voltooid deelwoorden van proefpersonen 19 in de loop van ruim twee jaar maakt duidelijk dat er in hoge mate sprake is van een parallelle verwerving en niet van een suksessieve. In de eerste klas (opname 1 en 2) worden veel nulmarkeringen en ge-VERBUM-vormen gerealiseerd, maar ook alle andere vormen. Daarbij wordt bij vier werkwoorden de ge-STAM-t/-d overgegeneraliseerd. Nulmarkeringen en ge-VERBUM-vormen komen later bijna niet meer voor. Alleen in de derde klas worden de laatste nog gehanteerd bij sommige onregelmatige vormen.

Tabel 36. Gerealiseerde voltooid deelwoorden in de spontane taaldata over zes opnames van proefpersoon 19. Herhalingen van eenzelfde vorm binnen één opname zijn niet opgenomen. Inkorrekte vormen zijn onderstreept.

categorie	opname					
	1	2	3	4	5	6
∅	<u>kopen</u> <u>vallen</u> <u>vertellen</u> <u>wegpikken</u>					
ge-VERBUM	<u>geopeten</u> <u>gepakken</u> <u>geslaan</u> <u>gezoeke</u> <u>gestelen</u> <u>geschrijven</u> <u>gepakken</u>					
ge-STAM-en	gevallen gevangen afgelopen gevallen geslapen gelezen omgevallen gelezen afgelopen gegeven					
ge-STAM-t/-d	<u>gekijkt</u> gemaakt ingestopt geschild <u>gegeeft</u> gemaakt <u>geschrijft</u> gevraagd aangekleed gepakt <u>geklopt</u> <u>geligt</u> <u>gekoopt</u> <u>gebeurd</u> gestopt <u>gepakt</u> gezegd gespeeld gehoord gesnoept					
ge- ^{STAM} [V-wiss] -en	genomen gekregen gekregen gekregen gefounden gevonden gebroken gedronken gewonnen					
onregelmatig	geweest gekocht geweest gedaan gedaan gedaan gedaan gebracht verloren gebracht vergeten verstopt verdwenen gegaan gegaan gekomen gezien gezien gekomen geworden					
anders	<u>geopgeëten</u> <u>gebijt</u> <u>gehelp</u> <u>vergeden</u> (= vergeten)					

De door proefpersoon 19 gerealiseerde vormen in Tabel 36 zijn representatief voor die van de andere proefpersonen, die allen op dezelfde wijze geanalyseerd zijn. In de door hen gebruikte werkwoorden en toegepaste regels zijn zeer grote overeenkomsten, zodat soortgelijke overzichten hier niet verder gegeven worden. De overzichten geven een

antwoord op de in 4.5.4 gestelde vraag of de procedure ge-VERBUM typerend is voor de soort test die afgenomen is. Dit is niet het geval: deze procedure komt bij alle onderzochte proefpersonen voor in de spontane taaldata, met name bij de eerste en tweede opname.

Daarnaast maken de vormgerichte overzichten van de in de loop der tijd gerealiseerde voltooid deelwoorden het mogelijk een verklaring te geven voor de niet-schaalbaarheid van de verschijnselen in de spontane taaldata. Het is niet onwaarschijnlijk dat de proefpersonen met name de frekwente vormen (geweest, gekocht, gezegd, genomen, etc.) ongeanalyseerd verwerven en deze niet vormen door toepassing van een bepaalde regel op basis van het grondwoord. Daarnaast verwerven zij in de loop der tijd (o.a.) de regels van de voltooid deelwoordsvorming. In spontane taalopnames kunnen de proefpersonen bepaalde vormen en verschijnselen, waarvan zij niet zeker zijn, vermijden door bijvoorbeeld andere wegen te zoeken om hetzelfde te zeggen. Een veel toegepaste strategie om referentie naar het verleden uit te drukken is bijvoorbeeld het gebruik van het werkwoord gaan (Vermeer 1980: 140, Lalleman 1986: 74). Pfaff (1979) vermeldt een soortgelijk gebruik van gehen bij Duitse tweede-taalverwervers. Spontane taaldata laten met andere woorden vormen zien die als ongeanalyseerd verworven zijn en vormen die door toepassing van een bepaalde regel tot stand gekomen zijn. De keus om een bepaalde vorm te gebruiken is daarbij aan de proefpersonen zelf. Bij toetsdata echter wordt de proefpersoon gedwongen een bepaalde regel toe te passen op een aantal geselecteerde woorden. Om die reden is het mogelijk dat de toetsgegevens wel en de spontane taaldata niet schaalbaar zijn op een implicatieschaal. Bovendien verklaart dat tevens de vroege beheersing van (enkele) onregelmatige vormen, namelijk die welke zeer frekwent voorkomen (gedaan, gegaan, gezien). Een overzicht van de gerealiseerde ovt-vormen in de spontane taaldata van proefpersoon 27 maakt nog eens duidelijk, dat het gebruik van zeer frekwente, ongeanalyseerd verworven vormen van de ovt het zicht op de verwerving van de regels van de ovt danig kan vertroebelen. Net zoals bij Tabel 36 geeft Tabel 37 een representatief beeld van door andere proefpersonen in de loop van de zes opnames gebruikte vormen van de ovt.

Het gebruik van zeer frekwente woorden als had, ging en was is er de oorzaak van dat de proefpersonen eerst de onregelmatige vormen 'beheersen', vervolgens de secundaire regels door gebruik van eveneens frekwente woorden als zat, keek en kon en als laatste de primaire regels. Beide analyses maken duidelijk dat er in hoge mate sprake is van een parallelle toepassing van de onderscheiden categorieën in de spontane taaldata. Daarmee is er voor de niet-schaalbaarheid van de onderzochte regels in de spontane taaldata een plausibele verklaring gevonden.

Tabel 37. Gerealiseerde ovt-vormen in de spontane taaldata over zes opnames van proefpersoon 27. Herhalingen van eenzelfde vorm binnen één opname zijn niet opgenomen. Inkorrekte vormen zijn onderstreept.

kategorie	opname					
	1	2	3	4	5	6
∅	<u>valt</u> <u>ga</u>	<u>prikt</u> <u>eten</u> <u>zegt</u> <u>schreeuwen</u> <u>schrijven</u> <u>word</u>	<u>zak</u> <u>roep</u>	<u>valt</u> <u>zwem</u>		
STAM-te		djiepte	bakte <u>kruipte</u> <u>woonte</u>	zakte		
STAM-de		rende wilden hulde	woonden		hulde	
[^{STAM} V-wiss.]	reden	reden keek zat kon		zat	reed kon	kon
onregelmatig	had was ging moest	had was ging moest kwam wou mocht	had was ging moest mocht wist dacht	had was ging wou	had was ging deed kwam	had ging deed
anders			<u>zochte</u>	<u>reedde</u>		

4.7 Konklusies

In dit hoofdstuk is onderzocht wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen in het Nederlands en in hoeverre er daarbij sprake is van universele wetmatigheden in de structuur. Om dat laatste te toetsen is gebruik gemaakt van de implicatieve analyse en van de formele criteria die daarbij voor de toetsing van schaalbaarheid gehanteerd worden (4.4.2). In de linguïstiek is de implicatieve analyse uitsluitend gebruikt op een heuristische en exploratieve manier (cf. Pavone 1980). Het ontbre-

ken van een toetsing met formele criteria maakt het onmogelijk grenzen te formuleren voor de toepasbaarheid van een implicatieve ordening en het gevaar is niet denkbeeldig dat de onderzoeker meer geleid wordt door zijn eigen wensen dan door de structuur van zijn data. In dit onderzoek zijn wél formele criteria gehanteerd voor de toetsing van schaalbaarheid. Zonder die criteria was het niet mogelijk geweest om de goede van de slechte schalen te scheiden. De criteria wijzen nu juist op het bestaan van afwijkende patronen en de noodzaak deze patronen nader te bekijken.

Uit de analyses van de vorming van het meervoud, voltooid deelwoord en verkleinwoord uit de toetsgegevens komt naar voren dat zowel binnen als tussen de verschillende onderscheiden categorieën eindmarkeringen een implicatief verband bestaat dat aan de formele criteria voldoet. Daarbij zijn de aanvankelijk onderscheiden alternanten (zie 2.5.1) herordend tot drie categorieën: primaire, secundaire en onregelmatige regels.

De gevonden beheersingsvolgorde maakt duidelijk dat de verwerving van de morfologische onderdelen niet suksessievelijk maar voor een aanzienlijk deel parallel verloopt. De beheersing van het meervoudsparadigma is niet afgesloten voordat aan het verkleinwoord begonnen wordt en omgekeerd. Wel worden de onregelmatige vormen van de drie morfologische onderdelen alle na de primaire en sekundaire regels beheerst. Binnen één morfologisch onderdeel worden eerst de primaire, vervolgens de secundaire regels beheerst en tenslotte de onregelmatige vormen. Deze volgorde van beheersing heeft iets tamelijk vanzelfsprekends. Door de globale analyse - primair, secundair, onregelmatig - is het zicht op de linguïstische processen verloren gegaan, waardoor het moeilijk is zinvolle verklaringen te geven voor de gevonden volgorde.

Door een nadere bestudering van de schaalpatronen van de oorspronkelijk onderscheiden alternanten is de oorzaak gevonden van de niet-schaalbaarheid ervan. Bij de meervoudsvorming blijkt het merendeel van de schendingen veroorzaakt te worden door de categorie N-[t → d]-en (/tant/-tanden), die niet noodzakelijkerwijs na of vóór de categorie N-en (tent-tenten) beheerst wordt. Bij de vorming van het voltooid deelwoord blijkt dat de categorie ge-STAM-en (ge-loop-en) voor de meeste schendingen zorgt. Deze in de morfologietoets onderscheiden categorie correspondeert echter met een procedure die afwijkt van de procedures uit de doeltaal, maar kan niettemin tot een korrekte realisering leiden, namelijk de procedure ge-VERBUM (ge-lopen). Het gebruik van deze procedure is bevestigd in een op de feitelijk gerealiseerde vorm gerichte analyse van de toetsdata. Bij de vijf onderscheiden alternanten van de verkleinwoordsvorming lijkt er een soort 'vrije' volgorde op te treden. De ene morfologische alternant gaat niet per se vooraf aan de andere.

Naast deze normgerichte analyses van de beheersingsvolgorde zijn ook enkele vormgerichte analyses gemaakt van de verwervingsvolgorde, door te kijken naar feitelijk gerealiseerde vormen in de toetsdata van eenzelfde proefpersoon over zes opnames. Daaruit komt naar voren dat de verwerving van alternanten in hoge mate parallel verloopt en niet suksessievelijk.

Uit de analyses van de funktiewoorden en eindmarkeringen uit de spontane taaldata komt naar voren dat noch de op basis van gemiddelden gevormde groepen morfemen schaalbaar zijn op een implicatieschaal, noch verschillende subschalen van verschijnselen binnen één morfologisch onderdeel. In geen enkel geval worden de gestelde grenzen van .90 voor reproduceerbaarheid en .60 voor schaalbaarheid gehaald. Uit de spontane taaldata blijkt kortom niet dat het ene verschijnsel noodzakelijkerwijs beheerst wordt vóór het andere. Voor de gebrekkige schaalbaarheid kan een aantal verklaringen gegeven worden. Ten eerste kunnen proefpersonen in spontane taaldata bepaalde vormen en verschijnselen, waarover zij onzeker zijn, vermijden. Ten tweede verwerven proefpersonen bepaalde vormen en verschijnselen 'ongeanalyseerd', zonder daarmee een bepaalde regel om op basis van een grondwoord tot die vorm te komen, te hoeven beheersen. In het eerste geval krijgt een proefpersoon die een regel wel beheerst, maar toch vermijdt, ten onrechte voor die regel een fout-score. In het tweede geval krijgt een proefpersoon die een bepaald woord monomorfematisch geleerd heeft, maar de regel om dat woord te vormen niet beheerst, ten onrechte voor die regel een goed-score. Ten derde leveren spontane taaldata veel ontbrekende waarden op voor met name infrekvente vormen en verschijnselen, die toch verworven kunnen zijn. In dat geval is de aan ontbrekende waarden toegekende fout-score eveneens onterecht.

Uit de vormgerichte analyses van de in de spontane taaldata gerealiseerde vormen van eenzelfde proefpersoon over zes opnames komen deze verklaringen als plausibel naar voren. Er zijn daarin veel ontbrekende waarden en meer dan de regelmoeilijkheid lijkt de frekwentie van een bepaald woord het gebruik ervan te bepalen. Aangezien de (enkele) onregelmatige vormen zeer frekvent zijn, krijgt de onregelmatige regel op basis van de spontane taaldata vóór de andere regels de kwalifikatie 'beheerst', terwijl in de toetsdata de onregelmatige regel het laatst beheerst wordt.

De diskrepancie tussen de uitkomsten van de toetsdata versus de spontane taaldata alsmede de grillige aard van de spontane taaldata, roepen de vraag op in hoeverre spontane taaldata wel geschikt zijn om de beheersing van het regelsysteem door de tweede-taal-leerder te toetsen. Voor- en nadelen van directe en indirecte dataverzamelingsprocedures zijn in 1.4 reeds besproken. In dat hoofdstuk is niet aan de orde gekomen de rol die het

onderzoeksdoel speelt bij de keuze voor één van beide procedures. Uit het onderhavige onderzoek lijkt naar voren te komen dat voor het achterhalen van de beheersing van het regelsysteem door de taalverwerver, spontane taaldata om tal van redenen minder geschikt zijn. Overigens zijn spontane taaldata in allerlei andere opzichten (bijvoorbeeld het genereren van hypoteses) natuurlijk wél geschikt.

Aangezien taalverwerving een proces van toenemende vaardigheid vormt, kunnen alleen al om deze reden linguïstische verschijnselen implicatief geordend worden, namelijk op een zeer uitgestrekt onderliggend taalvaardigheidscontinuüm. Wanneer de punten op dat continuüm maar ver genoeg uit elkaar genomen worden, is die ordening schaalbaar. De gevonden ordening binnen een morfologisch onderdeel heeft dan echter iets vanzelfsprekends. De gevonden ordening tussen morfosyntaktische vormen en verschijnselen zoals in 4.6.2 is intrigerend, maar biedt nauwelijks aangrijpingspunten voor verklaringen (zie 4.2.3 voor een discussie). De afstand tussen de geobserveerde verschijnselen enerzijds en anderzijds de feitelijke kennis van de onderliggende linguïstische processen en het gebrek aan conceptuele coherentie is dermate groot, dat de toepassing van een globale implicatiele analyse nauwelijks greep heeft op de data. Dit vormt een sterke aanwijzing voor de noodzaak ook andere analysetechnieken te betrekken in taalverwervingsstudies.

Tot slot zij nogmaals opgemerkt dat studies naar volgorde tussen morfemen te sterk de indruk wekken dat morfemen suksessief verworven worden. In feite gaat het daarbij alleen over een ordening van eindstadia van verwerving van de onderzochte morfemen, met andere woorden van beheersing volgens (bijvoorbeeld) een 80%-criterium. Daarbij is er bovendien zelden sprake van dat de formele criteria voor de toetsing van schaalbaarheid gehanteerd worden, terwijl bij de meeste taalverwervingsstudies die de scalogram-analyse toepassen (Andersen 1978, Hyltenstam 1977, Dittmar 1978, Vermeer 1980) met het blote oog te zien is dat die criteria niet gehaald worden. Zonder die criteria is het niet doenlijk om de goede van de slechte schalen te onderscheiden. Ze maken het bestaan van afwijkende, individuele patronen zichtbaar en wijzen op de noodzaak deze patronen nader te bekijken. De niet op de norm (goed of fout), maar op de vorm (feitelijke realisatie) gerichte analyses van de longitudinale gegevens laten zien dat de processen van verwerving van morfemen voor een belangrijk deel ook parallel verlopen. De gebrekkige schaalbaarheid wijst daar in feite al op en maakt nog eens duidelijk hoe gevaarlijk het is om groepsgemiddelden van beheersing rechtstreeks te vertalen in verwervingsvolgordes.

HOOFDSTUK 5

KONKLUSIES EN DISKUSSIE

De sterk groeiende belangstelling voor tweede-taalverwervingsonderzoek, ook in Nederland, heeft er weliswaar toe geleid dat de kennis over verschillende aspecten van tweede-taalverwerving is toegenomen, maar anderzijds is ook uit dit onderzoek weer eens duidelijk geworden dat die kennis nog betrekkelijk gering is.

Het verwerven van een tweede taal is een buitengewoon complex proces waarbij talloze factoren een rol spelen, zowel talige als niet-talige. Van een grondig inzicht in dat proces is nog lang geen sprake. Een consistente tweede-taalverwervingstheorie waaruit afgeleid zou kunnen worden welke factoren het proces konstitueren bestaat (nog) niet. Anderzijds wordt ook langs inductieve wijze dat grondige inzicht vooralsnog niet verkregen, door de enorme variatie binnen en tussen tweede-taalleerders in zowel het tempo als de structuur van het proces.

Het in dit onderzoek expliciet geoperationaliseerde onderscheid tussen tempo en structuur is zinvol gebleken, omdat daarmee een duidelijk zicht verkregen werd op zowel extra-linguïstische factoren die het tempo van tweede-taalverwerving beïnvloeden als op het structurele verloop van het proces zelf. De resultaten wijzen uit dat de structuur van tweede-taalverwerving een minder sterk universeel karakter heeft dan aanvankelijk (zie 1.2) werd verondersteld. Er blijkt weliswaar sprake te zijn van een suksessieve beheersing van elementen, maar tevens van een in hoge mate parallele verwerving, terwijl ook tussen verschillende kinderen verschillende volgordes in verwerving gevonden worden. Ook in andere studies komt naar voren dat er bij tweede-taalverwerving van kinderen een aanzienlijke variatie bestaat in niet alleen het tempo maar ook in de wijze waarop doel-taalstructuren geanalyseerd en geproduceerd worden (Nicholas 1984).

De ontwikkeling van de vaardigheid in het Nederlands van de onderzochte Turkse en Marokkaanse kinderen vertoont een regelmatige progressie in de loop van de ruim twee jaar, zowel op morfosyntactisch als lexikaal nivo. Er is geen afvlakking in leertempo geconstateerd, zoals bij volwassen tweede-taalverwervers wel is verondersteld (zie 1.5). Volgens Molony & Pechler (1982: 19) zouden leerkrachten van oordeel zijn dat allochtone kinderen aanvankelijk sterk vooruit gaan in hun verwerving van het Nederlands, maar zou er na

één à anderhalf jaar een inzinking optreden. Voor die door leerkrachten veronderstelde afvlakking in tempo kan een aantal verklaringen gegeven worden. Ten eerste is tempo een relatief begrip: de interpretatie ervan is gerelateerd aan andere tempi. Dat wil zeggen dat tweede-taalverwervers weliswaar steeds vooruit kunnen gaan, maar in een tempo dat (beduidend) lager kan zijn dan dat van van oorsprong Nederlandstalige klasgenoten. In de eerste klas van de lagere school lezen kinderen verhaaltjes die simpel zijn omwille van het proces van leren lezen: simpele woorden, korte zinnen, veel herhalingen en korte verhaaltjes. Dus Nederlandse en allochtone kinderen leren lezen in ongeveer hetzelfde tempo. Maar wanneer ze eenmaal de technische aspecten van het lezen onder de knie hebben, versnellen de Nederlandse kinderen hun tempo in vergelijking met hun allochtone klasgenoten en worden de teksten die ze lezen ook inhoudelijk veel moeilijker, met name wat betreft de woordenschat. De uit de woordenschattoets in dit en in ander onderzoek afgeleide woordvoorraad (zie 3.6.2) van Turkse en Marokkaanse kinderen ligt beduidend onder die van hun Nederlandse leeftijdgenoten. Daarbij lijkt de relatieve afstand tussen allochtone en autochtone kinderen met betrekking tot de produktieve woordenschat met het klimmen der jaren groter te worden (Verhoeven & Vermeer 1985: 118). Dit fenomeen wordt wel divergentie genoemd: het toenemen van de verschillen tussen kinderen in de loop van de tijd. Allochtonen vertonen dus geen afvlakking in het tempo waarin ze Nederlands verwerven, maar hun Nederlandse klasgenoten vergroten de voorsprong die ze al hadden.

Een tweede verklaring voor het gevoel van die afvlakking is gelegen in het feit dat in het begin tweede-taalverwervers een snelle vooruitgang boeken op een aantal opvallende linguïstische procedés, namelijk van geen verbuiging en vervoeging (nulmarkeringen of vermijdingen) naar wel verbuiging en vervoeging, al dan niet korrekt. Daarbij wordt vaak maar één regel toegepast: één voor de meervoudsvorming, één voor de voltooid deelwoordsvorming, etcetera. Wat verder in de tijd leren ze differentiëren binnen een regel en maken ze gebruik van de verschillende alternanten voor de meervoudsvorming en de voltooid deelwoordsvorming. In die tweede fase, de differentiatiefase, lijkt het dus alsof er geen vooruitgang meer geboekt wordt.

Alle onderzochte kinderen, op twee na, gaan in de loop van de tijd vooruit. Eén leerling (pp. 30) vertoonde noch in het Nederlands, noch in de ontwikkeling van de eigen taal, zo leek uit gesprekken met de leerkracht OETC, enige progressie. Ook in andere vakken kwam hij niet vooruit. Hij is later doorverwezen naar het speciaal onderwijs. De andere leerling die een even hoge score op 'taalvaardigheid Nederlands' bij opname 1 en 6 had (pp. 8), was bij de eerste vier opnames sterk vooruitgegaan. Na de vierde opname is hij op een MLK-school geplaatst, vermoedelijk om sociale redenen. Na die overplaatsing daal-

den zijn scores op de toetsen tot onder het niveau van de eerste opname. Hij is de enige proefpersoon die achteruit gaat in zijn 'taalvaardigheid Nederlands'.

Uit dit onderzoek blijkt dat er lineaire ontwikkeling van taalvaardigheid in het Nederlands plaatsvindt, die bij elke opname significant toeneemt. Dit geldt voor bijna alle onderzochte deelvaardigheden. Met betrekking tot de uit de woordenschattoets afgeleide produktieve woordvoorraad is een toename gevonden van gemiddeld 10 à 11 woorden per week. Deze toename komt overeen met in andere onderzoeken gevonden gemiddelden (zie 3.6.2). Gezien de enorme verschillen in woordvoorraad tussen Nederlandse en allochtone kinderen en het belang van woorden als betekenisdragers in het begrijpen en begrepen worden, is die gemiddelde toename lang niet voldoende om de relatieve achterstand van twee, drie of zelfs vier jaar in te lopen. In het onderwijs dient daarom veel meer dan nu meestal het geval is, aandacht besteed te worden aan het leren van woorden.

Over het aantal woorden dat redelijkerwijs geleerd kan worden, lopen de meningen ver uiteen. Meara (1980: 224) schrijft hierover in zijn overzichtsartikel: "Some simple arithmetic indicates that a vocabulary of 2,000 words could be learned in 11 months if new words were acquired at a rate of six per day. This figure does not appear to be wildly excessive, given what we know about the capacity of the brain to acquire new information. Nevertheless, most teachers would undoubtedly consider 2,000 words to be well beyond the capacity of many learners, even over a five-year course of instruction (cf. for instance Wicklow, 1974, and Barnard, 1971, where these assumptions are made quite explicit). No doubt there is some practical justification, based on experience, for this general belief that learners cannot easily acquire a large foreign-language vocabulary in a short space of time, but the theoretical basis for this argument is by no means clear. This is obviously an area in which further research would be most useful." Ook bij 'De Delftse Methode' (Sciarone & Montens 1984) worden hoge aantallen genoemd: de eerste twee weken 1000 woorden, de daarop volgende zes weken 1400 woorden, dat wil zeggen in zo'n 60 dagen 2400 woorden. De hier genoemde aantallen gelden overigens wel voor adolescenten en volwassenen. Over het woordenschatonderwijs aan jonge tweede-taalverwervers is weinig tot niets bekend, noch over de beoogde omvang van de woordenschat, noch over het rendement van dat onderwijs, terwijl ook meestal onduidelijk is wat de selectiecriteria waren voor de gekozen woorden en welke systematiek gekozen is bij het aanbieden ervan. Gezien het belang van de kennis van woorden voor de communicatieve mogelijkheden van elke taalleerder is, naast onderzoek naar de feitelijke woordenschat van tweede-taalleerders, onderzoek naar de selectie van woorden, het onderwijzen ervan en het effect van dat onderwijs zeer urgent (cf. Schouten-Van Parreren 1985).

Hoewel de vaardigheid in het Nederlands van (bijna) alle proefpersonen in de loop van de tijd toeneemt, is die vaardigheid van sommige kinderen zeer laag te noemen. Er zijn enorme verschillen tussen kinderen in hun taalvaardigheid in het Nederlands. Deze verschillen kunnen niet toegeschreven worden aan sekse of nationaliteit, leeftijd of verblijfsduur. Wel blijkt er een verband te bestaan tussen het succes van tweede-taalverwerving en de taalkeuze van de kinderen met broers en zussen, hun contacten met Nederlanders en het vaardigheidsniveau in het Nederlands van hun ouders. Deze drie factoren kunnen typische taalaanbod- en taalomgevingsfactoren genoemd worden. Zoals in 1.1 is gesteld, staan in recente opvattingen over de wijze van taalverwerving zowel de mentale vermogens van de taalleerders als externe factoren zoals taalaanbod en taalomgeving centraal. Taalverwerving wordt in die visie gezien als het resultaat van een proces van interactie tussen leerders en omgeving. De uitkomsten uit dit onderzoek kunnen als een ondersteuning van die visie gezien worden.

Veel minder dan verwacht werd (zie 3.3) blijken motivationele factoren een rol te spelen bij het tweede-taalverwervingssucces van de onderzochte leerlingen. De motivatie om Nederlands te leren is niet van invloed gebleken op het tweede-taalverwervingssucces. Hierbij moet wel aangetekend worden dat de operationalisatie van deze faktor waarschijnlijk te smal was. Het is de enige faktor waarbij de leerkracht een in hoge mate subjectief oordeel moest geven door middel van het beantwoorden van één vraag, op een vijfpuntsschaal. De andere factoren bestonden uit meer vragen, die bovendien betrekking hadden op wat minder subjectieve oordelen, bijvoorbeeld welke nationaliteit de boezemvriend had, hoe vaak per week ouders naar school kwamen, etcetera. Anderzijds blijken de uitkomsten met betrekking tot de faktor motivatie van de leerling wel overeen te komen met die uit andere studies (zie 3.4.3), zowel met betrekking tot de taalkeuze (zie 3.7) als de invloed van de ouders (cf. Lambert & Klineberg 1967).

De motivatie van de ouders met betrekking tot school blijkt in dit onderzoek geen rol te spelen in het tweede-taalverwervingssucces van de kinderen. Ook dit komt overeen met de uitkomsten uit andere onderzoeken naar de relatie tussen tweede-taalverwerving van kinderen en ouderlijke kenmerken (zie voor een overzicht Gardner 1985: 108-123). Over deze wat hij noemt 'negatieve' bevindingen schrijft Gardner (1985: 122/3): "This tends to suggest that the more potent role of the parent is the passive one. Though we, as parents, may feel that we are fulfilling some function when we encourage our children to complete their language homework or study for an examination, it is quite probably that this is a short range intervention which may or may not be perceived or remembered as such by our children. After all, parents often encourage their children to do homework in all

classes and to study for all examinations. As indicated earlier, parents' perceptions and children's perceptions of encouragement are not correlated and, if anything, such perceptions are more likely to vary with the parents' attitudes toward the other language group and language study. A reasonable conclusion, that is even consistent with the more general area of attitude development, is that the provision of a warm and supportive environment which encourages within the child the development of an integrative motive toward language study will have a clear effect on second language acquisition."

Zolang echter dat 'clear effect' niet aangetoond wordt, is het onjuist een relatie te leggen met tweede-taalverwervingssukkses. Dergelijke onbewezen vooronderstellingen kunnen in zeker opzicht (sociaal, politiek) gevaarlijk zijn voor bepaalde etnische groepen (Appel 1984:85, zie 3.2). Dit is zeker het geval wanneer het geringe sukses van tweede-taalverwervers geweten wordt aan hun gebrek aan motivatie. In dat opzicht past Gardner's visie binnen wat wel de 'patologische optiek' genoemd wordt, dat wil zeggen dat de 'schuld' gegeven wordt aan de gezinsstructuur, de identiteitsproblemen, het zelfconcept en de psycho-sociale problemen van allochtone kinderen. Een dergelijke visie wordt fel bekritiseerd door (onder anderen) Ekstrand (1981) en Stone (1981). De laatste beschrijft hoe wetenschappers, ook als onderzoek het tegendeel uitwijst, blijven aannemen dat zwarte leerlingen slecht presteren op school omdat ze een slecht ontwikkeld zelfconcept hebben. Ook uit het overzicht van studies naar psycho-sociale problemen van allochtone kinderen van Koomen & Rögels (1985) komt naar voren dat onderzoekers meer geleid lijken te worden door hun vooronderstellingen dan door de uitkomsten van hun onderzoek. Zij wijzen er bovendien terecht op (Koomen & Rögels 1985: 53) dat het bij de bepaling van de betekenis van de gekonstateerde samenhangen van belang is in het oog te houden dat een aantal daarvan gevonden is bij materiaal-exploratie achteraf en níet in een hypothese-toetsend onderzoek. Zij halen De Groot (1977: 55/6) aan dat hypotheses niet achteraf, ad hoc, geselecteerd mogen worden en 'getoetst' aan de verzamelde gegevens. Het foutenrisiko daarvan is onbekend en waarschijnlijk veel hoger dan bij hypothese-toetsend onderzoek.

Tenslotte is uit dit onderzoek duidelijk naar voren gekomen dat er in studies naar de relatie tussen tweede-taalverwervingssukkses van kinderen enerzijds en sociaal-kulturele factoren anderzijds een onderscheid gemaakt dient te worden tussen de sociaal-kulturele kenmerken van de ouders en die van hun kinderen. Dit geldt zowel voor motivationele kenmerken als kontaktfactoren. Beide generaties opereren buiten het gezin op volstrekt verschillende terreinen.

Wat betreft de structuur van tweede-taalverwerving is onderzocht wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen van het Nederlands en in hoeverre daarbij sprake is van universele wetmatigheden. De belangrijkste konklusie die daaruit getrokken kan worden, is dat er in de toetsgegevens weliswaar sprake is van een succesvolle beheersing van regels, maar dat de verwerving ervan in hoge mate parallel verloopt en niet succesvol. Dat wil zeggen dat een bepaalde regel nog niet beheerst hoeft te zijn voordat aan de verwerving van een andere regel begonnen wordt. Met betrekking tot de spontane taaldata komt naar voren dat het ene verschijnsel niet noodzakelijkerwijs beheerst wordt vóór het andere. Dit geldt ook voor die regels die door middel van toetsen onderzocht zijn. Deze diskrepantie in uitkomsten roept de vraag op in hoeverre spontane taaldata wel geschikt zijn om hypotheses over de beheersing van het onderliggende regelsysteem van de tweede-taalverwerver te toetsen. Bepaalde vormen kunnen immers monomorfematisch verworven zijn zonder dat er sprake is van verwerving van een bepaalde regel. Daarnaast treedt er in spontane data ook vermijdingsgedrag op en zijn er (mede daardoor) veel ontbrekende waarden.

Met nadruk zij hier vermeld dat spontane taaldata bijzonder waardevol zijn, omdat ze veel onvermoede data kunnen opleveren (Van Els e.a. 1984: 72). De waarde van directe procedures is vooral gelegen in het genereren van hypotheses. Directe procedures zijn noodzakelijk om te komen tot goed inzicht in verschillende aspecten van taalgedrag en op basis van de uitkomsten daarvan te komen tot de vorming van hypotheses. Om de hypotheses vervolgens echter te kunnen toetsen moeten er strenge eisen aan de data gesteld worden. In dat opzicht kunnen om tal van redenen in het onderhavige onderzoek spontane taaldata minder geschikt genoemd worden. Het moge echter duidelijk zijn dat voor sommige andere aspecten van taalgedrag (bijvoorbeeld de strategisch-kommunikatieve competentie van een taalleerder) alleen spontane taaldata de mogelijkheid bieden om daar uitspraken over te doen.

Hoewel de meeste volgorde-studies te sterk de indruk wekken dat de onderzochte morfemen succesvol verworven worden, blijft het een opmerkelijk feit dat ook uit dit (longitudinale) onderzoek weer blijkt dat de volgorde waarin de morfologische regels beheerst worden (volgens een 80%-criterium) de formele criteria voor toetsing van schaalbaarheid op een implicatieschaal halen.

De gevonden volgorde in beheersing van meervoud, verkleinwoord en voltooid deelwoord is dezelfde als die van Nederlandse, Surinaamse en Turkse kinderen van 4, 6 en 8 jaar (Verhoeven & Vermeer 1985: 123). Uit de gegevens van Van Driel e.a. (1975: 14-16) is eenzelfde volgorde af te leiden voor de vorming van het voltooid deelwoord bij 4- en 6-jarige Nederlandse kinderen. Vergelijking met Extra (1978: 114/115) is slechts gedeelte-

lijk mogelijk door een andere indeling van alternanten van meervoud en verkleinwoord. Ten aanzien van het voltooid deelwoord is opmerkelijk dat de volgorde van beheersing in dat onderzoek respectievelijk zwak, onregelmatig en sterk is. De onregelmatige vormen worden dus beheerst vòòr de sterke. Vermoedelijk is dit te wijten aan het feit dat bij vier van de acht onregelmatige items uit de MOPMOV (zien, houden, staan, gaan) het voltooid deelwoord ook gevormd kan worden door middel van de procedure ge-VERBUM, en hou-
den bovendien ook door de procedure ge-STAM-en. Deze procedures leiden eveneens tot een korrekte realisering (zie 4.5.5, Figuur 9). Beide procedures worden eerder door tweede-taalverwervers toegepast dan de sterke regels (zie Tabel 33 en 36). Aangezien in de MOPMOV slechts bij één derde deel van de sterke regels sprake is van ABA-regels (zie 2.5.1.4) en dus van de procedures ge-STAM-en of ge-VERBUM, is daarmee het verschil in volgorde tussen Extra (1978) en dit onderzoek verklaard.

Het gegeven dat morfologische regels in een vaste volgorde beheerst worden, biedt goede diagnostische mogelijkheden. Op betrekkelijk eenvoudige wijze kan dan bepaald worden op welk niveau van taalvaardigheid in het Nederlands leerlingen zich bevinden, zoals dat in de Taaltoets Allochtone Kinderen (Verhoeven, Vermeer & Van de Guchte 1986) gebeurt.

Als afgeleid doel van het onderhavige onderzoek is in 1.5 genoemd dat inzicht in de verwervingsvolgorde van vormen en verschijnselen in het Nederlands een bijdrage zou kunnen leveren aan de opbouw van een leergang Nederlands voor allochtone kinderen. De achterliggende idee daarbij is dat wanneer er een universele volgorde van verwerving van elementen zou zijn, aansluiting bij die volgorde in de ordening van leerstofelementen in een leergang een aantal voordelen zou kunnen bieden. In de literatuur wordt vaak gewezen op de universele volgorde uit de morfeemstudies, de nadelen van een leerstof-ordening op basis van de structurele complexiteit van de doeltaal en de voordelen van een ordening op basis van de structuur van het leerproces (Marton 1974: 31, Krashen, Madden & Bailey 1975: 46-52, Corder 1975: 213, Lee 1977: 248, Pienemann 1978: 56).

Hoewel intuïtief gezien dit uitgangspunt - volgorde in de leergang baseren op verwervingsvolgorde - aannemelijk is, zijn de toepassingsmogelijkheden kwestieus. Ordening van leerstof-elementen op basis van de structuur van het leerproces is slechts één van de vele factoren die mogelijk (cf. Knapp 1980) een effect hebben op leersukses. Ook andere, bijvoorbeeld onderwijskundige, argumenten spelen een rol in leerstofordening. Hierop wordt uitgebreider ingegaan in een discussie tussen Vermeer (1981) en Bongaerts (1981). Zie voor een overzicht over deze materie Van Els e.a. (1984: 224-246). Over leerbaarheid en leergangkonstruktie wordt uitvoerig gedebatteerd in de bundel van Hyldenstam & Pienemann (1985). Lightbown (1985) benadrukt daarin de noodzaak voorzichtig te zijn bij het

direkt willen toepassen van de huidige kennis over tweede-taalverwerving. "I believe we should be careful not to promise another 'scientific approach' to language teaching. The danger lies in the possibility that practioners will adopt again - not a renewed openness to the learners' needs, but a new rigidity which would run counter to the expressed intention: teaching L2 learners what they are ready to learn" (id.: 102).

Uit verschillende studies komt naar voren dat er een aanzienlijke variatie bestaat in de wijze waarop (cf. Meisel 1980) en de wegen waarlangs (cf. Nicholas 1984) een tweede taal geleerd wordt. Nicholas (1985: 192) wijst erop dat uit Wong-Fillmore (1982), Hahn (1982) en Felix (1981) naar voren komt dat de onderwijsleersituatie (leerkrachten, leerboeken) eigenlijk naar weinig invloed heeft op de onderwijsleerprestaties en besluit met: "The clue lies perhaps in our search for a universal solution to such questions. If we recognize that learner orientations vary, then we must also recognize that this implies that different learners react to the same set of factors in different ways. Research has not yet provided enough evidence to describe accurately the different developmental paths, nor to accurately pinpoint the factors to which the learners react (although there are many hypotheses)." (Nicholas 1985: 193).

Tenslotte, zelfs al was uit dit onderzoek gebleken dat er wèl een universele volgorde van verwerving bestond, dan nog zou het waarom van die volgorde vooralsnog onbeantwoord blijven (zie 4.2.3). Gezien de huidige kennis van zaken met betrekking tot het tweede-taalverwervingsproces is het kortom te vroeg om voorstellen te doen voor leergangkonstruktie. Hatch (1978: 126) wijst er overigens op dat de resultaten uit de volgorde-studies slechts geringe veranderingen zouden betekenen voor de ordening van het door haar geanalyseerde lesmateriaal.

Vergelijking tussen gevonden volgordes van vormen en verschijnselen in het Nederlands en ordening van die elementen in leergangen Nederlands als tweede taal voor kinderen is nauwelijks mogelijk, omdat er weinig echte leergangen zijn waarmee op systematische wijze Nederlands als tweede taal onderwezen wordt. In ander lesmateriaal voor allochtone kinderen ontbreken oefeningen met betrekking tot morfo-syntaktische verschijnselen veelal. Voor volgordes in lesmateriaal die sterk afwijken van wat bekend is over beheersingsvolgorde zijn bovendien vaak andere argumenten te geven waarom die volgorde niet zo adequaat lijkt te zijn. Lesmateriaal dat begint met het aanleren van de lidwoorden bijvoorbeeld maakt uit praktisch en kommunikatief oogpunt een wat merkwaardige eerste stap voor de tweede-taalverwerver, maar voor die konstatering is geen onderzoek naar volgorde van verwerving noodzakelijk. Fathman (1979) betoogt dat de beste toepas-

sing in het onderwijs van volgorde-onderzoek niet het veranderen van tekstboeken is, maar het geven van meer inzicht in taalverwervingsprocessen aan leerkrachten. Dat geldt vermoedelijk voor het merendeel van de tweede-taalverwervingsonderzoeken. Of, om met Klein (1981: 77) te besluiten: "I think the best advice, that, at present, could be given to a language teacher, is: trust your own and your colleagues' practical experience, and your common sense. But don't trust what is sold to you in handbooks as a scientific base of second language teaching. If it is good, it is generalized practical experience, but scientific research in this field has not reached a state where it would constitute a reliable base for practical advice. Doubtless, there is a vast literature in this area, but as a matter of fact, we simply don't know how a second language is learned and on which variables, including particular methods of teaching, it depends how well and how fast it is learned. We have some hints, some guesses, and a few results, no more."

SAMENVATTINGEN

Samenvatting (Nederlands)

In dit boek wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het tempo en de structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen van hun zesde tot negende jaar. Met betrekking tot het tempo van verwerven is onderzocht in hoeverre specifieke sociaal-kulturele factoren het tempo en de mate van succes van verwerving bepalen. Wat betreft het structurele aspect is onderzocht wat de volgorde is in de verwerving en de beheersing van een aantal grammatische elementen in het Nederlands van allochtone kinderen.

Na een inleidend hoofdstuk over theoretische aspecten van het proces van taalverwerving en methodologische aspecten ten aanzien van tweede-taalverwervingsonderzoek, wordt in het tweede hoofdstuk uitvoerig ingegaan op de gehanteerde procedures met betrekking tot de dataverzameling en dataverwerking. De gegevens voor het onderzoek zijn verzameld tussen januari 1982 en maart 1984 op verschillende lagere scholen in Tilburg, bij 16 Marokkaanse en 16 Turkse kinderen, van elke groep evenveel meisjes als jongens. Zij hadden allen één of twee jaar kleuterschool gehad. Het waren arbeiderskinderen die bij het eerste meetmoment voor het eerst in de eerste klas van de lagere school zaten en toen zes of zeven jaar oud waren. Gedurende twee jaar en drie maanden zijn met intervallen van telkens vijf maanden (in totaal zesmaal) bij elk meetmoment drie soorten gegevens verzameld: gesprekken tussen leerling en leerkracht (spontane taaldata), formele taalproduktietoetsen (toetsdata) en sociaal-kulturele gegevens over de leerling en zijn ouders.

In het derde hoofdstuk wordt ingegaan op het tempo en het succes van tweede-taalverwerving. Ten aanzien van het tempo van verwerving, dat wil zeggen de snelheid waarmee het tweede-taalverwervingsproces verloopt, kan uit de resultaten van dit onderzoek geconcludeerd worden dat de ontwikkeling van de vaardigheid in het Nederlands van Turkse en Marokkaanse kinderen in de loop van de ruim twee jaar een regelmatige progressie vertoont, zowel op morfo-syntactisch als lexikaal niveau. Nadere analyses maakten duidelijk dat er een lineaire ontwikkeling van taalvaardigheid in het Nederlands plaatsvindt, die bij elk meetmoment significant toeneemt, zonder afvlakking. Daarbij is noch uitgangstaal, noch sekse van invloed op het tempo van verwerving. Turken vertonen eenzelfde regelmatige progressie als Marokkanen, en jongens als meisjes. Ook ten aanzien

van het sukses van verwerving, dat wil zeggen de mate waarin een bepaald niveau van vaardigheid in het Nederlands wordt bereikt, is er in dit onderzoek geen verschil tussen meisjes en jongens of Marokkanen en Turken. Wel kan gesteld worden dat de variatie onder de kinderen groot is. Er zijn enorme verschillen in de mate van sukses van verwerving. Deze verschillen kunnen niet toegeschreven worden aan sekse of nationaliteit, leeftijd of verblijfsduur.

Met betrekking tot de verzamelde sociaal-kulturele gegevens van de leerlingen en hun ouders is in dit onderzoek een verband gevonden tussen het sukses van tweede-taalverwerving en de taalkeuze van de leerlingen met broers en zussen, hun kontakten met Nederlanders en het vaardigheidsniveau in het Nederlands van hun ouders. Deze drie factoren kunnen typische taalaanbod- en taalomgevingsfactoren genoemd worden. Veel minder dan verwacht werd blijken motivationele factoren een rol te spelen bij het tweede-taalverwervingssukses van de onderzochte leerlingen. De motivatie om Nederlands te leren is niet van invloed gebleken op het tweede-taalverwervingssukses. Ook de motivatie van de ouders met betrekking tot school lijkt daarbij geen rol te spelen. Tenslotte is uit dit onderzoek duidelijk naar voren gekomen dat er in studies naar de relatie tussen tweede-taalverwervingssukses van kinderen enerzijds en sociaal-kulturele factoren anderzijds een onderscheid gemaakt dient te worden tussen sociaal-kulturele kenmerken van de ouders en die van hun kinderen. Dit geldt voor zowel motivationele kenmerken als kontaktfactoren.

Wat betreft de structuur van tweede-taalverwerving is in het vierde hoofdstuk onderzocht wat de volgorde is in de verwerving van een aantal grammatische elementen in het Nederlands en in hoeverre er daarbij sprake is van universele wetmatigheden in de structuur. Om dat laatste te toetsen is gebruik gemaakt van de implicatieve analyse en van de formele criteria die daarbij voor de toetsing van schaalbaarheid gehanteerd worden. Uit de analyses van de beheersing van de regels voor de vorming van het meervoud, voltooid deelwoord en verkleinwoord uit de toetsgegevens kwam naar voren dat zowel binnen als tussen de verschillende onderscheiden categorieën eindmarkeringen een implicatief verband bestaat dat aan de formele criteria voldoet. Uit de analyses van de functiewoorden en eindmarkeringen uit de spontane taaldata bleek dat noch de op basis van gemiddelden gevormde groepen morfemen schaalbaar zijn op een implicatieschaal, noch verschillende subschalen van verschijnselen binnen één morfologisch onderdeel. Uit de spontane taaldata bleek kortom niet dat het ene verschijnsel noodzakelijkerwijs beheerst wordt vóór het andere.

Naast deze normgerichte analyses van de beheersingsvolgorde zijn ook vormgerichte analyses gemaakt van de verwervingsvolgorde, door te kijken naar feitelijk gerealiseerde vormen in de toetsdata van eenzelfde proefpersoon over zes meetmomenten. Daaruit kwam naar voren dat de verwerving van regels in hoge mate parallel verloopt en niet suksessievelijk. Dat wil zeggen dat een bepaalde regel nog niet beheerst hoeft te zijn voordat aan de verwerving van een andere regel begonnen wordt. Ook in de vormgerichte analyses van de spontane taaldata kwam een dergelijke parallelle verwervingsvolgorde naar voren. In de spontane taaldata waren echter veel ontbrekende waarden en meer dan de regelmoeilijkheid leek de frekwentie van een bepaald woord het gebruik van een regel te bepalen.

Studies naar volgorde tussen morfemen wekken te sterk de indruk dat morfemen suksessief verworven worden. In feite gaat het daarbij alleen over een ordening van eindstadia van verwerving, met andere woorden beheersing volgens (bijvoorbeeld) een 80%-criterium. Daarbij is er bovendien zelden sprake van dat de formele criteria voor de toetsing van schaalbaarheid gehanteerd worden. Tenslotte bieden gevonden ordeningen, met name tussen formeel volstrekt verschillende categorieën items, nauwelijks aangrijpingspunten voor verklaringen, omdat de afstand tussen de geobserveerde verschijnselen enerzijds en anderzijds de feitelijke kennis van de onderliggende linguïstische processen en het gebrek aan conceptuele coherentie zo groot is.

Tempo and structure of second language acquisition by Turkish and Moroccan children

Summary (English)

This book reports the results of an investigation into temporal and structural aspects of second language acquisition by Turkish and Moroccan children in the Netherlands during their first three years in primary school. With respect to the temporal aspects it is investigated how specific socio-cultural factors determine the tempo in which and the success with which the second language is learned. With respect to the structural aspects what is investigated is in what order different morphemes are acquired ('acquisition order') and mastered ('accuracy order').

After an introductory chapter on theoretical aspects of the second language learning process and on methodological aspects of research on second language learning in general, the second chapter sets out in detail the procedures used in gathering and

processing the materials. The data for this research project were gathered between June 1982 and March 1984. The informants are 16 Turkish and 16 Moroccan children in various schools in Tilburg, an industrial town of 150,000 inhabitants in the southern part of the Netherlands. Each group contains an equal number of girls and boys. They are all working class children who at the first recording were $6\frac{1}{2}$ to $7\frac{1}{2}$ years old, and had had one or two years of kindergarten. It was their first year at primary school. All children were at monolingual Dutch schools, with one or two hours of extra second language tuition every week. With an interval of five months three kinds of data were collected at six moments in time: dialogues between teacher and child (spontaneous speech data), formal elicitation tasks, and various socio-cultural data on the child and his parents.

In the third chapter the tempo and the success of second language acquisition is investigated. With respect to the tempo of acquisition, i.e. the speed at which the second language is learned, it can be concluded that the development of linguistic proficiency in Dutch in the children shows a regular progress, in morphology as well as in vocabulary, in the more than two years under investigation. Further analyses show that this progress in proficiency in Dutch is linear, without a decrease in the speed of acquisition. Neither first language nor sex seem to influence that tempo of acquisition: Turks show the same regular progress as Moroccans do, whether they are boys or girls. With respect to the success of second language acquisition, i.e. the extent to which a certain level of proficiency in Dutch is reached, too, the results show no differences between girls and boys or between Moroccans and Turks. However, there is an enormous variation among the children. There are large differences between children with respect to the success with which the second language is learned. Those differences cannot be ascribed to sex, nationality, age and length of residence.

With respect to the socio-cultural data of the children and their parents a strong relation is found between on the one hand the success of second language acquisition and on the other hand the children's choice to speak Dutch with brothers and sisters, their contacts with Dutch peers, and the level of proficiency in Dutch of their parents. All three factors can be seen as typical factors of the language input and language environment of the children. Motivational factors seem to play a minor role in the success of second language acquisition. Neither the children's motivation to learn Dutch, nor the motivation of the parents with respect to school have proved influential upon success in second language acquisition. Finally, the results make it clear that in research into the relation between success in second language acquisition of children on the one hand, and socio-cultural factors on the other, a distinction has to be made between the socio-cultural

factors of the parents and those of the children. This holds for motivational factors as well as for contact factors.

With respect to the structure of second language acquisition, what is investigated in the fourth chapter, is in what order certain morphemes in Dutch are acquired, and to what extent that order reflects universal regularities. In order to test this an implicational scale analysis and the formal criteria that are applied for testing scalability are employed. The analyses of the formal elicitation tests show that the rules of the plural and diminutive of nouns and the past participle of verbs are mastered successively. Within as well as between the different morphological rules an implicational order of accuracy has been found that conforms to the formal criteria. The analyses of the morphemes in the spontaneous speech data, however, show that neither the order of single morphemes, nor the order of groups of morphemes conform to the formal criteria of reproducibility and scalability. In other words, from the spontaneous speech data it cannot be concluded that one particular morpheme is necessarily mastered before another.

Besides these norm-referenced analyses of the order of accuracy, i.e. the order in which different morphemes are mastered, the order in which these morphemes are acquired is investigated, too, by examining what forms are actually realized by one informant in the course of the more than two years. From the formal elicitation tests it can be concluded that there is to a large extent a parallel acquisition of the different rules, and not a successive acquisition. This means that a certain rule need not be mastered fully before the acquisition of another rule has started. Similar analyses of the spontaneous speech data confirm such a parallel acquisition order. The spontaneous speech data, however, show many missing values and the use of a particular rule seems to be determined first of all by its frequency and not by its difficulty.

Studies in morpheme order acquisition tend to suggest too much that morphemes are acquired successively. In fact, what such studies concentrate on are mostly the final stages in the acquisition process; in other words, they are concerned with an order of accuracy based on, for example, an 80% criterion of correct realizations in obligatory contexts. Moreover, the formal criteria for testing the scalability of the orders are hardly ever used. Finally, the acquisition orders found, notably between completely different morphological categories, provide no starting-point for an explanation, owing to lack of conceptual coherence between such categories, and because there is an enormous gap between the phenomena observed and our knowledge of underlying linguistic processes in language acquisition.

[illegible]

Özet

Bu kitap, 6-9 yaşları arasındaki Türk ve Faslı çocukların Hollandacayı ikinci bir dil olarak öğrenmeleriyle ilgili bir araştırmanın sonuçlarını içermektedir. Dil öğrenmenin hem temposu, hem de yapısının özellikleri araştırmaya konu olmuştur. Tempoya ilişkin olarak sosyal-kültürel etkenlerin, dil öğrenmenin temposu ve başarısını hangi derecede etkilediği araştırıldı. Yapı konusunda ise, birçok dil unsurlarının yabancı çocukların Hollandacalarında hangi sıralanmaya göre belirdiği saptanmıştır.

Kitabın giriş niteliğindeki birinci bölümünde, dil öğrenmenin teorik yönleri ile ikinci dil öğrenme araştırmaları ile ilgili olan yöntembilimsel taraflar ele alınmaktadır. İkinci bölümde ise, verileri toplama ve işlemede başvurulmuş yöntemler etraflıca tartışılmaktadır. Söz konusu araştırma projesinin çerçevesinde işlenen veriler, ocak 1982 ile mart 1984 tarihleri arasında 16sı Türk 16sı Fas asıllı ve yarısı erkek yarısı kız çocuğu olmak üzere Tilburg şehrinin birkaç ilkokulunda okuyan çocuklardan elde edilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların hepsi bir veya iki sene anaokuluna gitmiş olup verilerin toplandığı ilk seferde birinci sınıfa yeni başlamış olan altı veya yedi yaşlarındaki öğrencilerdi. Beşer ay aralıkla yirmi beş ay içerisinde toplam altı ölçme anında üç tür veri toplanmıştır: (1) öğrenci ile öğretmeni arasındaki konuşmalar ("doğal" veriler); (2) aktif dil kullanılışına yönelik testler; (3) öğrenci ve ailesinin çevresini belirleyen sosyal-kültürel veriler.

Üçüncü bölümde çocukların Hollandaca dil öğrenmelerinin temposu ve yapısı hakkında elde edilen sonuçlar tartışılmaktadır. Dil öğrenmenin temposu konusundaki incelemenin sonucunu şöyle özetleyebiliriz: Türk ve Faslı çocukların gösterdiği Hollandaca dil yetenekleri bu yirmi beş ay içerisinde hem cümle ve söz yapısı, hem de kelime hazinesi bakımından düzenli bir şekilde gelişmektedir. Daha yakından bakarsak, çocukların Hollandaca dil yeteneklerinin bütün ölçüleri ölçme anından anına durmadan ilerlediği ortaya çıkmıştır. Bu arada dil öğrenme temposunda ne kız-erkek, ne de Türk-Faslı ayrımı görülmektedir. Dil öğrenme başarısı bakımından da, yani bir çocuğun dil yeteneğinin sonunda vardığı seviye yüksekliği bakımından, bu incelemenin sonucu

erkek ve kızlar, Türk ve Faslılar arasında fark göstermemektedir. Yalnız, genel anlamda öğrenme başarısı açısından bireyler arasındaki değişiklikler oldukça büyüktür. Bu değişikliklerin çocukların cinsiyet, milliyet, yaş veya Hollanda'da kalış süresinden ileri geldiği söylenemez.

Çocukların ve velileri hakkında toplanan sosyal-kültürel veriler ile ilgili olarak, bir tarafta Hollandaca dil öğrenme başarısı ile diğer tarafta öğrencilerin kardeşleriyle konuştukları dil, Hollandalılarla ilişkileri ve velilerin Hollandaca seviyesi arasında bir bağlantı tespit edilmiştir. Bu üç faktörün tipik dil sunumu ve dil çevresi faktörleri olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların ikinci dil öğrenme başarısına güdüm faktörlerinin beklenilenden daha az etkiye bulunduğu görülmüştür. Ne öğrencilerin Hollandaca öğrenme istemi, ne de velilerin okulla olan ilgileri bu konuda bir rol oynamaktadır. Son olarak bu araştırmadan, konuları çocukların ikinci dil öğrenme başarısı ile sosyal-kültürel faktörler arasındaki ilişki olan araştırmalarda, velilerin ve onların çocuklarının sosyal-kültürel faktörlerinde ayırım yapılması gerektiği belli olmuştur. Bu durum, hem güdüm özellikleri için, hem de ilişki faktörleri için geçerlidir.

Kitabın dördüncü bölümünde Hollandaca öğrenmenin yapısı konusunda, Hollandaca gramerinin bazı unsurlarının öğrenme sıralanması açıklanmıştır. Bu arada, yapıda ne dereceye kadar evrensel kuralların kendilerini gösterdiği belirtilmiştir. Bunu ortaya koyabilmek için kapsamlı bir analiz yapılmıştır. Uygulanan testlere dayanarak çoğul, geçmiş ortaç ve küçültme takısının yapılmasında geçerli olan kuralları analize edince, çeşitli ekler arasında biçimsel ölçütlere uyan kaplamsal bir bağlantı mevcut olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ek, edat gibi dilin işlevsel unsurlarını "doğal" veriler, yani konuşma parçalarına dayanarak analize edince bu unsurların kapsamlı herhangi bir sıraya koyulamadığı saptanmıştır. Demek ki, doğal verilerden, bütün çocukların herhangi bir unsuru herhangi başka bir unsurdan önce aynı sıraya göre öğrendiği yüzde yüz tespit edilememiştir.

Dilin normuyla ilişkisi olan bu analizlerden başka, her çocuğun altı ölçme anında testlere cevap verirken gerçekten kullandığı biçimlere dayanarak dil öğrenmenin sıralanması konusunda dilin biçimine yönelik yapılan analizlerden şu sonuç alınmıştır. Dilin kuralları birbirlerini izleyerek değil, yanyana öğrenilmektedir. Demek ki, herhangi bir kuralı öğrenmeye başlamak için çocuğun başka bir kuralı tam olarak öğrenmiş olması şart değildir. "Doğal" verilerin analizlerinden de aynı şekilde yanyana öğrenme sıralanması ortaya çıkmıştır. Öte yandan,

çocuklar doğal konuşmalarda birçok kelimeleri kullanmadığına göre bir kuralın kullanılmasını bu kuralın zorluğundan çok belli bir kelimenin sıklığı tanımlar.

Eklerin öğrenilmesini konu edinen başka incelemelerden, bir dili öğrenen kişinin kullandığı eklerin birbirlerini izleyerek ortaya çıktığı gözlemini kazanabiliriz. Yalnız burada dil öğrenmenin son aşaması söz konusu olup bir unsurun bilinip bilinmediği, örneğin bir teste verilen yanıtların en azında yüzde sekseni "doğru" olup olmadığından yola çıkarak saptanır. Bundan başka, bu incelemelerin çoğunda unsurların sıralanmasında biçimsel ölçütler uygulanmamıştır. Son olarak, özellikle birbirlerinden pek farklı olan kategorilerden seçilen unsurların aralarında saptanan sıralanma, bağlantıları açıklayacak nitelikte değildir. Çünkü, ortaya çıkan görüngüler ile bunları doğuran dil mekanizmaları hakkındaki bilgimiz arasındaki uzaklık ve kavramsal tutarlılığın gösterdiği eksiklik büyüktür.

BIJLAGE 1. Achtergrondgegevens van de proefpersonen (gemeten bij de eerste opname in januari 1982)

proefpersoonnummer	Turks/Marokkaans/Berber	jongen/meisje	leeftijd in jaar en maand	verblijfsduur in jaar en maand	kleuterschool in jaren	extra lessen Nederlands	onderwijs in eigen taal	oudere broer/zus op school	verblijfsduur vader/moeder in jaren	beroep vader/moeder	leerkracht nummer 1e en 2e opname	idem 3e en 4e opname	idem 5e en 6e opname
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2	M	j	6;5	4;5	2	ja	nee	ja	12	fabr.arb.	1	1	25
3	M	j	6;8	6;8	2	ja	nee	ja	8	textielarb.	5	5	29
4	M	j	6;9	2;8	1½	ja	nee	nee	10	arbeider	5	5	29
5	M	j	7;8	3;8	3	ja	nee	ja	12	fabr.arb.	7	7	7
6	M	j	7;9	4;0	2	ja	nee	ja	13	fabr.arb.	7	7	7
8	M	j	6;4	6;4	2	ja	nee	ja	18	fabr.arb.	12	23	30
9	M	j	7;3	2;1	2	ja	nee	ja	12	fabr.arb.	14	14	14
10	B	j	7;2	3;0	1½	ja	nee	ja	12	fabr.arb.	15	17	15
11	B	m	6;7	5;0	2	ja	nee	ja	16	fabr.arb.	4	18	4
12	B	m	6;6	3;3	2	ja	nee	ja	10	fabr.arb.	5	5	29
13	M	m	6;6	5;0	2	ja	nee	ja	9	tekstielarb.	7	7	7
14	B	m	6;6	4;10	2	ja	nee	ja	13	arb./ww	7	7	7
15	M	m	7;0	7;0	2½	ja	nee	ja	18	fabr.arb.	7	7	7
16	B	m	7;4	2;0	1	ja	nee	ja	2	ijzervlechter	9	19	19
17	M	m	6;5	2;9	2	ja	nee	ja	?	fabr.arb.	10	20	21
19	M	m	6;10	6;0	1	ja	nee	ja	12	fabr.arb.	16	16	16
22	T	j	6;6	6;6	2	ja	nee	ja	14	fabr.arb.	4	18	18
23	T	j	6;11	6;11	2½	ja	nee	ja	14	ww	7	7	7
24	T	j	7;9	7;9	2	nee	nee	ja	12	wao	11	11	26
25	T	j	7;0	6;0	2½	ja	ja	ja	12	fabr.arb.	13	13	13
26	T	j	7;4	7;4	3	ja	ja	ja	15	fabr.arb.	13	13	13
27	T	j	6;10	5;0	2½	ja	ja	ja	13	fabr.arb.	13	13	13
29	T	j	6;8	6;8	1	ja	ja	ja	17	fabr.arb.	14	14	14
30	T	j	6;8	6;8	2	ja	nee	ja	12	ww	16	24	24
33	T	m	7;1	6;11	2	ja	nee	nee	13	arbeider	6	22	22
34	T	m	6;10	6;10	2	ja	nee	ja	21	textielarb.	6	22	22
36	T	m	7;3	7;3	3	ja	nee	nee	13	ww	7	7	7
38	T	m	6;7	3;0	2	ja	ja	ja	12	fabr.arb.	13	13	13
39	T	m	7;4	2;4	1	ja	ja	ja	7	fabr.arb.	14	14	14
41	T	m	6;5	2;4	1	ja	ja	ja	11	ww	14	14	25
42	T	m	7;1	3;3	1½	ja	ja	nee	10	fabr.arb.	14	14	14
43	T	m	6;5	6;5	2	ja	ja	ja	7	ww	14	14	14

BIJLAGE 2A. Gespreksinstructie leerkrachten

Gespreksinstructie

Algemeen

De bedoeling van het gesprek is het kind zoveel mogelijk te laten praten, te laten vertellen aan de hand van een aantal vertelplaten. De onderwerpen waarover gepraat wordt, zijn dus gegeven, maar het kind is vrij in de manier waarop het erover praat. In deze situatie is het de bedoeling zo min mogelijk te sturen, maar je te beperken tot neutrale of aanmoedigende opmerkingen als "Ja, goed zo" en als een kind in een verhaal blijft steken "En hoe gaat 't verder", "En wat gebeurt er hier" en "Kun je er nog meer over vertellen" en dergelijke.

Let er bij het vragenstellen op, dat je vermijdt om vragen te stellen die met "ja" of "nee" beantwoord kunnen worden, of stel ze alleen als aanloopje op een volgende vraag. Bijvoorbeeld: "Hou je van voetballen?" is een ja/nee vraag. Hierop kun je beter verdergaan met vragen die beginnen met waarom, wat en hoe, zoals "Waarom vind je het leuk?" dan met "Ga je vaak voetballen?", want in het laatste geval krijg je alleen maar "ja" en "nee" als antwoorden. Ieder gesprek duurt minimaal een half uur. De kassette stopt vanzelf na 45 minuten (automatische stop). Het is de bedoeling om zoveel mogelijk uitingen van het kind op de band te krijgen. Het tweede deel van het gesprek is een vrij gesprek. De vragen hieronder zijn bedoeld als een steuntje bij dat tweede deel: in principe is elk onderwerp goed. Als het kind zelf ergens over begint, knoop daar dan bij aan. Als het kind zelf niet meer met een onderwerp komt of erover uitgepraat is, kun je bijvoorbeeld over één van de hieronder genoemde onderwerpen beginnen.

Instructie

1e deel (ong. 10 minuten)

Je legt de fotoseries voor het kind neer en je zegt dat het er één uit mag kiezen, dat het goed naar de serie die het uitgekozen heeft moet kijken, en dat het iets over die serie mag vertellen. Je kunt het kind ook over de andere series laten vertellen.

2e deel (ong. 25 minuten)

Wanneer het kind over de fotoserie(s) verteld heeft, knoop je verder met het kind een gesprek aan, dat zo ongedwongen en vrij mogelijk moet zijn. De onderwerpen voor het verdere gesprek zijn helemaal vrij en hangen volledig van de situatie af. Enkele voorbeelden:

televisie: waar kijk je naar, wat zijn de leukste programma's, wat vind je vervelend, en waarom

dieren: hou je van dieren, welke dieren zijn de leukste/liefste, ben je bang voor beesten, ben je wel eens in de dierentuin geweest, welke dieren zijn er in Marokko/Turkije, ben je wel eens in een kinderboerderij geweest, kun je in Tilburg ook ergens naar dieren kijken

feesten en spelletjes: wat vond je van Sinterklaas (kadootjes), carnaval (verkleeden, optocht, uitgaan), kermis (wat kun je daar allemaal doen), Marokkaanse/Turkse feesten (schapefeest, Turks kinderfeest van 23 april)

ruzies, spannende of gekke gebeurtenissen: met wie heb je wel eens ruzie, waarom, winnen, verliezen, waarvoor ben je bang of ben je wel eens heel bang geweest, heb je wel eens iets heel geks meegemaakt

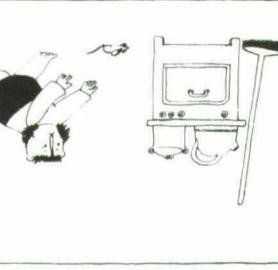
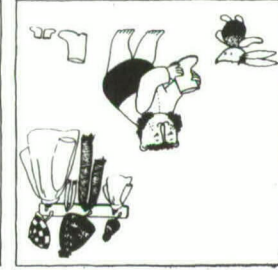
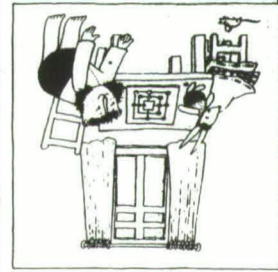
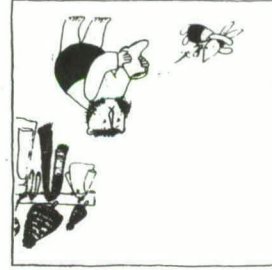
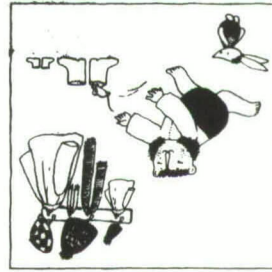
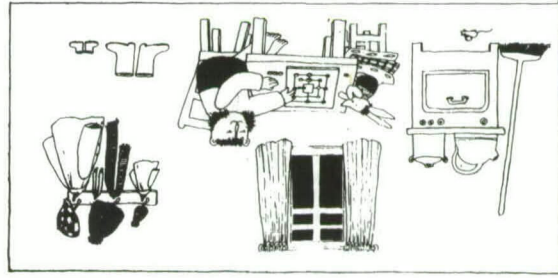
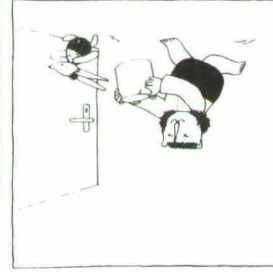
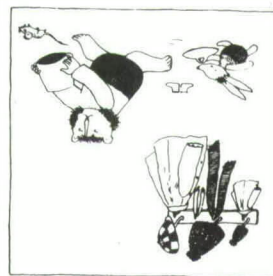
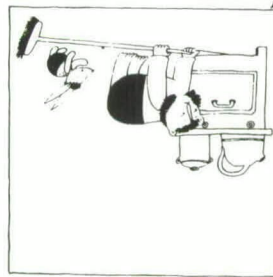
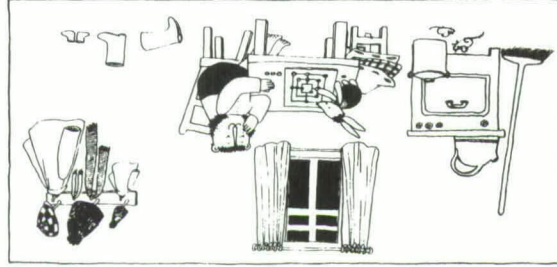
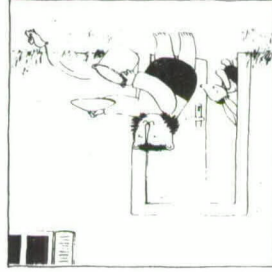
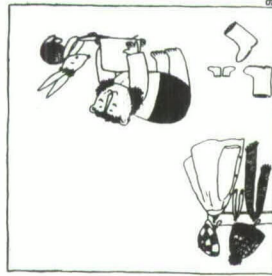
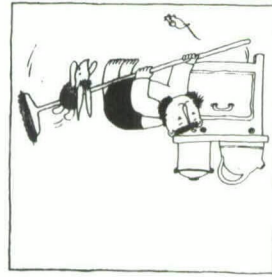
over thuis: broertjes, zusjes, wat doe je als je thuis bent, vriendjes, vriendinnetjes, burens, buurt, huis waar je woont

vakantie: waarheen, met wie, Marokko/Turkije, wat heb je daar gedaan, waren daar je oma en opa, wat voor huizen daar.

Bovenstaande onderwerpen zijn alleen suggesties. In principe kan er over alles worden gepraat, als er maar gesproken wordt. Bepaalde vragen die op de vragenlijst voor het kind staan, kun je misschien in het gesprek te weten komen, bijvoorbeeld vriendjes die het kind heeft, boezemvriendje/vriendinnetje.

BIJLAGE 2B. Overzicht visueel stimulusmateriaal voor de gesprekken

- Opname 1 Vertelplaten winter, kermis, markt uit de Hamburger Bildserie zur Sprachförderung
- Opname 2 Strips Opstaan en wassen, de muis, picknick, uit Muffel en Plums, getekende verhalen van Lilo Fromm, Nederlandse versie, Junk, Den Haag, 1977
- Opname 3 Fotoseries Bezoek, Gym, op straat uit Van horen en zeggen, Werkgroep Nederlands voor anderstaligen, Wolters-Noordhoff, Groningen (proefversie)
- Opname 4 Strips Muffel kookt en Het boottochtje uit Muffel en Plums 1977
- Opname 5 Zelfde als opname 2
- Opname 6 Beeldverhaal De Sneeuwman, Raymond Briggs, Van Holkema & Warendorf, Bussum 1978



- De volgende vormen zijn, indien zo gerealiseerd, getranskribeerd zoals hieronder aangegeven:

<u>vorm</u>	<u>transkriptie</u>
een (telwoord)	één
het (lidwoord)	't
ik	'k, ikke
dit is	di's
dat is	da's
hem	'm
haar	d'r, 'r
er	d'r, 'r
eens	's
dat	da

- Duidelijke gevallen van vraagzinnen worden voorzien van een vraagteken achter de uiting.
- Pauzes van langer dan 2 seconden worden tussen haakjes in het midden van de pagina aangegeven, evenals andere informatie, bijvoorbeeld lachen, niesen, zingen of onderbrekingen in de opname:

pp. 10 opname 2
 (225) zing jij dat es
 (zingt)

De keuze voor pauzes langer dan 2 seconden is arbitrair. Jaffe & Feldstein (Ervin-Tripp 1979: 410) vonden gemiddelde pauzes van 0.77 seconden tussen sprekers. Kinderen staan aanzienlijk langere pauzes in hun gesprekken toe dan volwassenen (Ervin-Tripp 1979: 410). Huls (1982: 82) begint een nieuwe beurt na een pauze die langer dan 1.8 seconden duurt. Ervin-Tripp (ibidem) merkt op dat korte pauzes van bijvoorbeeld 1.2 seconden door vele waarnemers niet worden opgemerkt. Zij noemt met name pauzes langer dan drie seconden "uncomfortable to the transcriber".

- Bij interrupties en simultaan spreken komen de uitingen van de proefpersoon en leerkracht op één regel te staan:

pp. 42 opname 2
 (25)
 14 gaan ze (eh) niet spelen
 15 gaan ze naar muis kijken
 (muis kij) en 't konijntje?
 16 konijntje op de tafelke

- Na een beurtonderbreking of pauze (zie boven) wordt op een nieuwe regel begonnen. Indien de uiting, ondanks de onderbreking, doorloopt, wordt dit aangegeven door een - :

pp. 42 opname 2
 (218)
 187 als wij zo, dan heeft wij
 (wij heeft) een andere (eh) -
 (pauze 4 sek)
 (andere) straat gedaan

- Wanneer één of meer woorden in de moedertaal worden gebruikt, worden deze aangegeven door middel van een vertaling tussen haakjes:

- (68) pp. 29 opname 1
32 een kar (= T. sneeuw) met
(eh) wat is dat voor een plaat?
33 (hm) spelen ja?

De getranskribeerde opnames zijn bewerkt tot protokollen met het oog op de analyse. Bij deze bewerking zijn de volgende regels in acht genomen, welke voor een groot deel ook in Appel e.a. (1981) gehanteerd worden, namelijk regels met betrekking tot het tussen haakjes plaatsen van woorden en woordgroepen die niet bij de berekening van de uitsingslengte betrokken worden, en regels met betrekking tot het verdelen van de reacties van de proefpersonen in uitingen.

Voor de verdere analyse van de gesprekken (functiewoorden en eindmarkeringen) zijn de valse starts en opsommingen die tussen haakjes geplaatst zijn, wel in aanmerking genomen.

Tussen haakjes geplaatst zijn de volgende woorden van de proefpersonen:

1. volledig onbegrijpelijke zinnen;
2. vokatieven (juf!), interjekties (hè?), losse zinsopeners (nou, ...) en uitroepen (boem!);
3. dat weet ik niet of varianten daarvan, vanaf de tweede keer van voorkomen;
4. ja en nee als antwoord op ja/nee-vragen;
5. valse starts, zelfverbeteringen en woord- of woordgroepsherhalingen;
6. directe imitaties van wat de leerkracht heeft gezegd;
7. nominale opsommingen van bijvoorbeeld vriendjes, spelletjes, t.v.-programma's, behalve het eerste lid daardan, bijvoorbeeld ik heb gespeeld met Jaklin (Güner en Meral), of twee leden, als dat voor de welgevormdheid van de zin noodzakelijk is (overeenstemming tussen onderwerp en persoonsvorm bijvoorbeeld: opa en oma wonen in Turkije);
8. en, (en) dan, (en) hier, (en) toen aan het begin van een uiting. Dan, toen of hier in het midden van een uiting zijn niet tussen haakjes geplaatst.
9. toevoegingen als dacht ik en geloof ik;
10. ondersteunende pronominalisaties als het tweede die in die ballon (die) gaat de lucht in.

BIJLAGE 4: Overzicht toetsitems morfologie.

Meervoudsvorming

Naast de voorbeelditems klok, hand en wagen bestaat de subtoets uit de volgende 30 items:

- alternant (1): fles, taart, tent, ring, kraan;
 (2): knie, koe, slee, drie, trui;
 (3): sleutel, horloge, toren, spijker, bezem;
 (4): tand, hond, paard, mond, potlood;
 (5): schip, slot, dak, gat, vat;
 (6): weg, stad, pad, glas, blad

Verkleinwoordsvorming

Naast de voorbeelditems koffer en muis bestaat de subtoets uit de volgende 25 items:

- alternant (1): emmer, auto, koe, schaar, steen;
 (2): bril, kam, ring, ster;
 (3): fles, hand, hoed, lamp;
 (4): arm, bezem, boom, duim, raam;
 (5): koning, leuning;
 (6): blad, gat, glas, pad, schip

Voltooid deelwoordsvorming

Naast de voorbeelditems kammen, zwemmen en kijken bestaat de subtoets uit de volgende 36 items:

- alternant (1): bellen, huilen, bouwen, spelen, duwen, gooien;
 (2): knippen, klappen, plakken, koken, dansen, fietsen;
 (3): graven, lopen, lezen, roepen, vallen, slapen;
 (4): bijten, spuiten, klimmen, vliegen, drinken, vechten;
 (5): breken, spreken, helpen, liggen, zitten, steken;
 (6): brengen, kopen, slaan, staan, gaan, zoeken

Vorming van de vergrotende en overtreffende trap

Naast de voorbeelditems groot en klein bestaat de subtoets voor beide trappen uit de volgende 15 items:

- alternant (2): dik, hoog, lang;
 (3): donker, lekker, zwaar;
 (4): hard, scherp, vies;
 (5): breed, koud, oud;
 (6): goed, veel, weinig

BIJLAGE 5A: Overzicht items woordenschattoets eerste opname

a	wiel	33	(w.c.)bril	68	vliegeren
b	vissen	34	draak	69	vuurpijl
1	bril	35	haak(je)	70	vuurtoren
2	knikkeren	36	mettelen	71	anker
3	kraan	37	(op)pompen	72	bokspringen
4	lamp	38	schroef	73	fontein
5	lezen	39	skiën	74	gasstel
6	neus	40	zadel	75	graat
7	paddestoel	41	antenne	76	handvat
8	roken	42	kaarten	77	hoefijzer
9	schommelen	43	mast	78	uitknippen/persen
10	veer	44	nijptang	79	zeven
11	aansteken	45	(op)stapelen	80	zweven
12	boksen	46	pistool/revolver	81	bedelen
13	brug	47	typen	82	opmaken
14	duiken	48	zaklamp/zaklantaarn		
15	fototoestel	49	zinken		
16	gitaar	50	zwaard		
17	kooi	51	bijenkorf		
18	rits	52	drempel		
19	(touwtje) springen	53	hakken		
20	worm	54	hiel		
21	flat	55	hoepelen		
22	helikopter	56	kwispen		
23	hinkelen	57	pauw		
24	kameel	58	rolstoel		
25	kassa	59	uier		
26	melken	60	uitkomen		
27	opblazen	61	dammen		
28	peer	62	eiland		
29	raket	63	landen		
30	slijpen	64	mondharmonika		
31	afkijken	65	opereren		
32	aquarium	66	robot		
		67	tank		

BIJLAGE 5B: Overzicht items woordenschattoets tweede en volgende opnames

a	aap	33	(w.c.)bril	68	vliegeren
b	vissen	34	draak	69	vuurpijl
1	bril	35	haak(je)	70	vuurtoren
2	knikkeren	36	mettelen	71	anker
3	kraan	37	(op)pompen	72	bokspringen
4	wiel	38	schroef	73	fontein
5	lezen	39	schilderen	74	gasstel
6	neus	40	zadel	75	graat
7	paddestoel	41	bot/been/kluif	76	handvat
8	roken	42	kaarten	77	hoefijzer
9	schommelen	43	mast	78	uitknippen/persen
10	veer	44	spoorbomen	79	zeven
11	aansteken	45	(op)stapelen	80	zweven
12	zuigen/duimen	46	pistool/revolver	81	bedelen
13	brug	47	typen	82	damp/stoom
14	duiken	48	zaklamp/zaklantaarn	83	grazen
15	fototoestel	49	zinken	84	kruk
16	rat/muis	50	zwaard	85	loket
17	kooi	51	bijenkorf	86	opmaken
18	rits	52	drempel	87	roer
19	(touwtje) springen	53	hakken	88	schaven
20	worm	54	bad(kuip)	89	vleermuis
21	flat	55	neushoorn	90	waterval
22	helm	56	kwispelen	91	deegrol
23	hinkelen	57	verbinden	92	hengsel
24	kameel	58	rolstoel	93	kaften
25	kassa	59	uier	94	klauw
26	melken	60	uitkomen	95	opstropen
27	sputten	61	opkomen/opgaan	96	scharnier
28	peer	62	eiland	97	schild
29	horens	63	landen	98	spinnen
30	slijpen	64	mondharmonika	99	steigeren
31	afkijken	65	opereren	100	vingerhoed
32	tang	66	bumper		
		67	zoom		

BIJLAGE 6A: Zinsimulatietoets eerste opname

Zinsimulatie 1

- a. De kinderen spelen op straat.
 - b. Fatma zit in de klas.
-
1. Ik wil niet op straat spelen.
 2. De juffrouw geeft hem geen boek.
 3. Als jij gaat, ga ik ook.
 4. Worden zij ook naar school gebracht?
 5. Jullie mogen niet onder de tafel spelen.
 6. Ga je haar een kadootje geven?
 7. Jij wil naast die lange jongen zitten
 8. Geef je hem een klap, als hij stout is?
 9. Omdat het regent, ga je binnen spelen.
 10. Zullen we naar het grote park gaan?
 11. Morgen ga ik niet, want we moeten werken.
 12. Piet wil haar geen kadootje geven.
 13. Jullie mogen niet tussen die twee auto's spelen.
 14. Zij is klein, maar hij is nog kleiner.
 15. Dat erg aardige meisje is het grootst.

Zinsimulatie 2

1. Wordt het poesje elke dag groter?
2. Die twee grote jongens geven haar een bal.
3. Die grote blauwe bloem is het mooist.
4. Als je veel snoept, word je dik.
5. Jij gaat voor het grote huis spelen.
6. Dat meisje wordt gepest door die jongen.
7. Omdat Jan ziek is, komt hij niet.
8. Ligt de poes niet op de tafel?
9. Omdat Piet snoept, wordt hij dikker.
10. De zwarte poes moet onder de kleinste tafel liggen.
11. Vandaag moet Achmed naast Jan zitten.
12. Morgen kunnen zij geen nieuwe schoenen kopen.
13. Je mag hem geen mooi kadootje geven.
14. Want hij maakt de kadootjes altijd kapot.
15. Tussen de school en die twee grote winkels woont Fatma.

BJILAGE 6C: Zinsimatiestoets derde en volgende opname

Zinsimatie 1

voorbeeldzinnen

- a De kinderen spelen op straat
- b Fatma zit in de klas

1. De juffrouw geeft hem geen boek.
2. Als jij gaat, ga ik ook.
3. Worden zij ook naar school gebracht?
4. Omdat het regent, ga je binnen spelen.
5. Zullen we naar het grote park gaan?
6. Morgen ga ik niet, want we moeten werken.
7. Piet wil haar geen kadootje geven.
8. Ik heb niet op straat, waar auto's zijn, willen spelen.
9. Jullie mogen niet tussen die twee auto's spelen.
10. Zij is klein, maar hij is nog kleiner.
11. Dat erg aardige meisje is het grootst.
12. Heb je niet die hele lange jongen, die daar loopt, kunnen pakken?

Zinsimatie 2

1. Die twee grote jongens geven haar een bal.
2. Die grote blauwe bloem is het mooist.
3. Jij gaat voor het grote huis spelen.
4. Dat meisje wordt gepest door die jongen.
5. De zwarte poes moet onder de kleinste tafel liggen.
6. Vandaag moet Achmed naast Jan zitten.
7. Morgen kunnen zij geen nieuwe schoenen kopen.
8. Als je veel hebt mogen snoepen, word je dikker dan de dikste boom.
9. Je mag hem geen mooi kadootje geven.
10. Want hij maakt de kadootjes altijd kapot.
11. Tussen de school en die twee grote winkels woont Fatma.
12. Wat je hier ziet is een boek dat veel groter is.

BIJLAGE 6D: Scoreformulier zinsimulatietoets derde en volgende opname

Scoreformulier zinsimitatietoets

Proefpersoon

Opname 3 en volgende

	deel 1												deel 2												max.	skore			
	a	b	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	tot	pp	
funktiew.																													
lidwoord	1	1	1				1							1	1	1		2			1		1	1	1		12		
bijwoord				1	1	1		1					1	1	1					1	1	1		1	1		12		
voorzetsel	1	1		1		1				1	1						1	1	1	1					1		9		
pers.vnw.			1	2	1	2	1	2	1	1	1		2		1	1	1				1	2	2	1		1		24	
aanw.vnw.											1			1	1	1	2								1		8		
kopp.wv.										1		2	1			1					1				1		7		
hulp wv.				1	1	1	1	1	2	1				2			1	1	1	1	1	2	1				18		
niet										1	1	1		1													4		
geen			1						1													1	1				4		
morfologie															subtotaal funktiewoorden												98		
meervoud N	1										1	1			1				1			1	1				6		
diminutief														1								1	1				3		
komperatief													1									1			1		3		
superlatief															1			1									4		
volt. dlw.				1													1										2		
1e enk.				1					1		1																3		
2e enk.				1												1						1					4		
2e enk. inv.							1							1													2		
3e enk. inv.	1	1				1																		1	1		5		
meervoud	1			1		1	1		1	1					1						1						7		
infinitief						1	1	1	1	2	1		2		1		1	1	1	1	2	1					16		
syntaksis															subtotaal morfologie												55		
vraagzin						1		1						1													3		
inversie				1		1		1		1										1	1	1			1	1	10		
voegwoord				1		1		1					1								1			1	1		7		
prep(det)N	1	1			1						1						1	1							1		5		
prepdet ^{adj} _{num}							1					1					1	1									4		
detadj N																	1			1	1	1	1				4		
det ^{adv} _{num} adjN													1	1										1			5		
hoofd-bijz.				1		1																1				1	4		
NP S											1			1												1	3		
Aux Mod VP											1			1								1					3		
subtotaal syntaksis																										48			
totaal																										201			

Toelichting bij de vragenlijst

De vragenlijst bestaat uit 5 groepen van vragen:

1. over de leerling(e);
2. over broertjes en/of zusjes;
3. over de ouders;
4. over de klas/school;
5. over de opnames.

Voor een aantal antwoorden is een omliggende ruimte voorgedrukt. Het antwoord moet daarin gezet worden.

Bij een groot aantal vragen staan de antwoorden als voorgedrukt. Bij deze vragen moet het cijfer omcirkeld worden dat voor het antwoord staat.

Bijvoorbeeld:

24. Heeft vader op zijn werk contact met Nederlanders?

- ①- ja, veel contact
-2- soms, weinig contact
-3- nee, geen contact

Als vader op zijn werk veel contact heeft, dan moet je dus een kringetje om het cijfer 1 zetten.

Voor elke leerling(e) moet er afzonderlijk een vragenlijst ingevuld worden. Als alle vragen beantwoord zijn, wil je dan nog eens nakijken of er geen vragen vergeten zijn?

Het spreekt vanzelf dat de antwoorden strikt vertrouwelijk worden behandeld.

VRAGENLIJST

1. Over de leerling(e) (voortaan ll.)

1. naam van de ll. (roepnaam en achternaam)
2. geboortedatum ll.
3. sekse van de ll.	-1- vrouwelijk -2- mannelijk
4. nationaliteit van de ll.
5. hoelang is de ll. in Nederland? jaar + maanden
6. hoelang heeft de ll. op de kleuterschool gezeten? jaar + maanden
7. hoelang krijgt de ll. ekstra lessen Nederlands? jaar + maanden
8. krijgt de ll. les in eigen taal en cultuur?	-1- ja -2- nee
Indien -1- omcirkeld:	
8a. gebeurt dat op de Koranschool?	-1- ja -2- nee
8b. gebeurt dat in het reguliere bikultureel onderwijs?	-1- ja -2- nee
9. met welke medeleerlingen gaat de ll. voornamelijk om?	-1- Nederlandse ll. -2- Turkse ll. -3- Marokkaanse ll. -4- andere ll., nl.
10. welke nationaliteit heeft de boezemvriend(in) van de ll.?	-1- Nederlandse -2- Turkse -3- Marokkaanse -4- andere, nl.
11. wat zijn de belangrijkste buitenschoolse activiteiten van de ll. (sport e.d.)?	1. 2. 3.
12. welke taal spreekt het kind thuis?	-1- Turks -2- Koerdisch -3- Marokkaans-Arabisch -4- Berber -5- Spaans -6- Nederlands -7- anders, nl.
13. welke taal spreekt de ll. op straat met broertjes en zusjes?
14. welke taal spreekt de ll. op school met broertjes en zusjes?

15. hoeveel moeite doet de ll. in
de klas om Nederlands te
leren?
16. hoeveel moeite doet de ll.
in de ekstalessen om Neder-
lands te leren?
17. komt de ll. regelmatig op
school?

- 1- heel veel
-2- veel
-3- gewoon
-4- weinig
-5- heel weinig
- 1- heel veel
-2- veel
-3- gewoon
-4- weinig
-5- heel weinig
- 1- ja
-2- nee

2. Over broertjes en zusjes

18. hoeveel broertjes en zus-
jes heeft de ll.
19. gegevens over broertjes en
zusjes.
20. wat zijn de belangrijkste
buitenschoolse aktivitei-
ten van broertjes en zusjes?

... broertjes en ... zusjes

	geslacht	leef- tijd	school- soort	thuis	in Marokko/Turkije
1					
2					
3					
4					
5					
6					

1.
2.
3.

3. Over de ouders

21. nationaliteit vader
22. sinds wanneer is vader in
Nederland?
23. wat voor beroep heeft vader?
24. heeft vader op zijn werk
kontakt met Nederlanders?
25. nationaliteit moeder
26. sinds wanneer is moeder in
Nederland?
27. wat voor beroep heeft moeder?

.....

sinds 19 ..

.....

- 1- ja, veel kontakt
-2- soms, weinig kontakt
-3- nee, geen kontakt

.....

sinds 19 ..

.....

28. heeft moeder op haar werk
kontakt met Nederlanders?
29. hoeveel kontakt hebben de
ouders met Nederlanders?

- 1- ja, veel kontakt
-2- soms, weinig kontakt
-3- nee, geen kontakt
- 1- heel veel
-2- veel
-3- weinig
-4- heel weinig
-5- geen

- Indien -1-, -2-, -3- of -4-
omcirkeld:
- 29a. via wie of wat loopt dat kon-
takt?

-1- school
-2- buurthuis
-3- bureu
-4- werk
-5- anders, nl.

30. volgt vader Nederlandse taal-
lessen of andere kursussen?

- Indien -1- omcirkeld:
- 30a. welke taallessen/kursussen?

1.
2.
3.

31. volgt moeder Nederlandse taal-
lessen of andere kursussen?

- Indien -1- omcirkeld:
- 31a. welke taallessen/kursussen?

1.
2.
3.

32. hoe goed spreekt vader Neder-
lands?

- 1- zeer goed
-2- goed
-3- middelmatig
-4- slecht
-5- bijna niet

33. hoe goed spreekt moeder
Nederlands?

- 1- zeer goed
-2- goed
-3- middelmatig
-4- slecht
-5- bijna niet

34. komen de ouders op uitnodi-
ging van de school naar akti-
viteiten door school georgani-
seerd (bijvoorbeeld een ouder-
avond)?

- 1- ja
-2- soms
-3- nee

35. komen de ouders uit zichzelf
wel eens in school om met de
leerkracht te praten?

- 1- ja
-2- soms
-3- nee

- Indien -1- of -2- omcirkeld:
- 35a. hoeveel keer per maand?

... keer per maand

36. staan de ouders positief te-
genover het naar school gaan
van dit kind?

- 1- ja
-2- nee

37. is dat anders bij (één van)
hun andere kinderen?

-1- ja
-2- nee

Indien -1- omcirkeld:
37a. bij welk(e) kind(eren)?

.....
.....

37b. heb je enig idee waarom dat
zo is?

-1- nee
-2- ja, nl.
.....

38. tonen de ouders belangstelling
voor de activiteiten van de
school?

-1- ja, veel
-2- soms
-3- nee, nooit

4. Over de klas/school

39. hoeveel Marokkaanse ll. zit-
ten er in de klas?

..... Marokkanen

40. en Turkse?

..... Turken

41. en Surinaamse en/of Antilli-
aanse?

..... Surinamers en/of Antillianen

42. en hoeveel andere Nederlandse
ll.?

..... andere Nederlanders

43. hoeveel overige ll. zitten er
in de klas?

..... overige ll.

44. hoeveel ll. zitten er totaal
in de klas?

..... totaal aantal ll. in de klas

45. wat is het totaal aantal ll.
die het Nederlands niet als
moedertaal hebben, op deze
school, in jan. 1982?

..... anderstalige ll. op school

46. wat is het totaal aantal
(anderstalige en Nederlands-
talige) ll. op deze school,
in jan. 1982?

..... aantal ll. op school

5. Over de opnames

47. naam leerkracht anderstaligen

.....

48. school

.....

49. wanneer is het gesprek opgeno-
men?

..... januari 1981

50. wanneer is de toets afgenomen

..... januari 1982

Hieronder is nog ruimte voor opmerkingen.

A. Algemeen

B. Over de vragenlijst

C. Over het gesprek

D. Over de toetsen

- 2 -

Vragenlijst 5e opname

1. naam van de leerling/klas

2. met welke medeleerlingen
gaat de leerling voornamelijk om?3. welke nationaliteit heeft de
toezienvriend(in) van de leerling?4. met welke kinderen heeft de leerling
voornamelijk zijn/haar buitenschoolse
activiteiten?5. welke taal spreekt de leerling op
straat met broertjes en zusjes
(en/of andere landgenoten)?6. welke taal spreekt de leerling op
school met broertjes en zusjes
(en/of andere landgenoten)?7. hoeveel moeite doet de leerling in
de klas of thuisland te leren?8. Over de klas school: hoeveel invatten de leerlingen de
taal van de officiële opname. De hier vermelde gegevens zullen niet
gebruikt worden.9. hoeveel Marokkaanse leerlingen
zitten er in de klas?

10. en Turkse?

11. en Surinaamse en/of Antilliaanse?

.....

-1- Marokkaanse leerlingen
-2- Turkse leerlingen
-3- Nederlandse leerlingen
-4- andere leerlingen, nl....-1- Marokkaanse
-2- Turkse
-3- Nederlandse
-4- andere, nl.-1- met landgenoten
-2- met beide groepen
-3- met Nederlanders

.....

-1- heel weinig
-2- weinig
-3- gewoon
-4- veel
-5- heel veel

..... Marokkanen

..... Turken

..... Surinaamse en/of
Antilliaanse
ook in B. met 20

11. en hoeveel andere Nederlandse leerlingen?

12. hoeveel overige leerlingen zitten er in
de klas?13. hoeveel leerlingen zitten er totaal in
de klas?14. wat is het totaal aantal leerlingen die
het Nederlands niet als moedertaal heb-
ben, of deze school in oktober 1983?15. wat is het totaal aantal (andere-
taalige of Nederlandstalige) leerl.
op deze school, in oktober 1983?

16. hoe goed spreekt vader Nederlands?

17. hoe goed spreekt moeder Nederlands?

18. komt de ouders op uitnodiging van de
school naar activiteiten, door school
georganiseerd (bijvoorbeeld een ouder-
avond)?19. komen de ouders uit zichzelf wel eens
in school om met de leerkracht te
praten?

indien -1- of -3- onbekend:

1. en hoeveel keer per maand?

2. met hoeveel anderen voor de
activiteiten van de school?..... andere Neder-
landers..... overige leer-
lingen..... totaal aantal
leerlingen in
de klas..... anderstalige leer-
lingen op school
(dus alle leerlingen
van wie het Neder-
lands niet de moeder-
taal is - ook even-
tueel Surinamers):..... totaal leerlingen
op school-1- bijna niet
-2- slecht
-3- middelmatig
-4- goed
-5- zeer goed-1- bijna niet
-2- slecht
-3- middelmatig
-4- goed
-5- zeer goed-1- nee
-2- soms
-3- ja-1- nee
-2- soms
-3- ja-1- minder dan 1x per kwartaal
-2- 1 of 2x per kwartaal
-3- 3x per kwartaal of meer-1- heel weinig
-2- soms
-3- ja, veel

- 3 -

21. hoeveel kontakt hebben de ouders met
Nederlanders?

- 1- geen
- 2- heel weinig
- 3- weinig
- 4- veel
- 5- heel veel

22. is de leerling deze zomer op vakantie
geweest naar Marokko/Turkije

- 1- ja
- 2- nee

Opmerkingen:

BJILAGE 8A: Overzicht aantal uitingen per proefpersoon per opname

pp.	Opname 1	Opname 2	Opname 3	Opname 4	Opname 5	Opname 6
2	224	161	161	138	59	202
3	202	203	201	204	203	207
4	205	204	204	193	170	201
5	223	200	205	103	206	203
6	201	200	204	206	203	204
8	222	203	208	204	207	207
9	256	203	203	205	204	205
10	224	146	204	68	206	204
11	159	200	205	202	203	206
12	215	186	200	203	176	204
13	220	202	205	205	204	207
14	173	202	208	206	204	201
15	230	205	202	201	203	206
16	138	149	124	193	166	208
17	236	169	188	204	203	201
19	239	201	202	206	204	207
22	108	205	208	177	205	205
23	224	182	204	202	208	206
24	227	201	204	205	204	204
25	232	200	202	206	204	205
26	208	211	202	203	204	205
27	243	203	205	202	177	208
29	217	207	162	204	144	206
30	203	214	205	204	136	205
33	232	206	201	203	195	206
34	234	204	204	143	204	204
36	207	202	204	204	203	204
38	190	201	202	212	201	204
39	222	204	117	121	204	205
41	213	203	204	186	38	206
42	177	209	202	190	204	204
43	243	203	161	135	204	205

BIJLAGE 8B: Overzicht van het aantal tokens en types in het aantal niet-elliptische uitingen per proefpersoon per opname

pp.	Opname 1			Opname 2			Opname 3			Opname 4			Opname 5			Opname 6		
	T o k e n	T y p e	N e	T o k e n	T y p e	N e	T o k e n	T y p e	N e	T o k e n	T y p e	N e	T o k e n	T y p e	N e	T o k e n	T y p e	N e
2	493	201	173	430	162	100	545	210	123	458	174	113	62	39	45	585	222	142
3	595	208	117	780	227	148	767	248	131	689	237	135	703	223	131	924	233	188
4	629	224	151	721	238	155	588	210	128	588	210	122	665	231	118	794	253	159
5	683	242	152	908	259	161	609	218	118	888	279	160	833	271	144	976	253	185
6	632	278	135	406	179	94	509	248	125	680	235	160	577	208	111	946	287	183
8	828	287	176	652	235	148	838	263	159	802	277	175	610	231	118	859	247	179
9	1184	352	224	537	191	107	838	263	151	691	253	147	1019	307	160	894	262	171
10	788	277	141	433	187	91	703	272	125	158	101	158	910	291	159	1055	304	181
11	593	226	115	739	257	149	1010	283	184	904	282	164	1125	312	179	890	262	176
12	547	215	115	449	162	102	556	220	109	561	215	126	421	182	85	771	226	173
13	982	304	173	597	237	120	592	276	106	815	291	152	902	290	154	894	268	189
14	441	200	95	533	201	121	774	272	135	783	257	155	869	281	163	925	264	187
15	951	339	188	850	283	168	839	280	153	868	284	173	901	289	158	993	300	176
16	361	154	89	267	138	61	206	100	38	562	178	112	511	164	195	873	229	174
17	825	282	174	622	245	120	795	278	144	883	260	172	863	275	161	849	262	166
19	957	270	221	616	224	138	705	247	153	648	217	152	910	293	180	938	270	195
22	334	152	73	655	212	131	507	185	110	531	212	105	765	243	151	821	237	172
23	702	215	162	366	153	88	685	219	144	785	240	159	686	229	147	783	227	169
24	860	295	156	729	231	149	840	268	152	822	252	152	981	318	165	926	240	178
25	745	251	175	571	210	125	544	225	109	679	230	138	488	196	97	531	194	123
26	815	291	154	598	255	131	709	255	122	696	283	126	797	275	146	865	303	154
27	891	304	161	771	245	155	664	278	122	645	262	129	503	221	93	726	256	146
29	416	177	123	283	126	79	488	184	105	510	174	128	279	114	76	850	229	166
30	516	200	175	399	178	141	355	174	146	334	153	108	197	112	40	621	190	151
33	1111	324	205	1049	329	179	931	274	167	988	301	165	963	317	149	980	290	190
34	1043	332	189	1003	313	170	921	332	155	529	229	93	990	343	170	1044	312	173
36	669	240	146	590	223	126	585	228	128	727	247	151	806	248	152	805	210	176
38	176	86	68	254	113	97	329	148	115	326	167	95	446	170	122	459	201	123
39	383	182	105	215	114	66	200	118	51	153	98	42	626	205	84	751	210	165
41	751	274	158	661	209	128	735	251	139	587	196	112	196	82	30	1073	262	187
42	613	224	128	694	211	152	850	231	159	404	169	87	788	252	153	772	233	161
43	611	267	143	598	245	135	326	139	63	255	113	58	720	256	143	731	249	147

BIJLAGE 9: Overzicht van de gemiddelde omvang van het getranskribeerde deel van de gesprekken alsmede verschillende bewerkingsratio's per opnamemoment

	gemiddeld aantal uitingen	duur in min.	uiterste waarden in min.	transkr. ratio	protokol ratio	type ratio
1e opname	211	23	(13-34)	1 : 10	1 : 5	1 : 8
2e opname	197	23	(14-40)	1 : 9	1 : 5	1 : 6
3e opname	194	20	(13-30)	1 : 9	1 : 4,5	
4e opname	185	17	(10-32)	1 : 8	1 : 4	
5e opname	189	17	(6-26)	1 : 8	1 : 3,5	
6e opname	205	18	(12-28)	1 : 7	1 : 3	

BIJLAGE 10: Korrelatiematrix sociaal-kulturele oriëntatie, gemeten bij de eerste opname (Spearman, $n = 32$, $**p < .01$, $*p < .05$)

taal straat	taal school	motivatie klas	motivatie extra les	kursus vader	kursus moeder	Nederlands vader	Nederlands moeder	regelmatig op school	ouders reageren	ouders komen	frekwentie van komen	houding t.o.v. school	belangstelling voor school	
.34*	.30*	.11	.13	.17	.08	.27	.10	.13	.07	.39**	.20	.14	.15	taal thuis
	.86**	.01	.09	.14	.09	.46**	.50**	.01	.06	.15	.06	.01	.10	taal straat
		.10	.01	.18	.20	.40**	.55**	.07	.02	.09	.07	.11	.04	taal school
			.73**	.11	.02	.07	.22	.14	.27	.14	.33*	.11	.35*	motivatie klas
				.32*	.18	.03	.04	.08	.05	.13	.19	.26	.19	motivatie extra les
					.21	.33*	.19	.10	.23	.02	.21	.08	.18	kursus vader
						.44**	.41**	.21	.18	.06	.09	.17	.34*	kursus moeder
							.41**	.04	.13	.11	.17	.33*	.30*	Nederlands vader
								.18	.41**	.29	.21	.09	.35*	Nederlands moeder
									.33*	.13	.23	.36*	.28	regelmatig op school
										.25	.23	.30*	.55**	ouders reageren
											.53**	.08	.37*	ouders komen op school
												.18	.53**	frekwentie van komen
													.35*	houding t.o.v. school
														belangstelling voor school

BIJLAGE 11A: Korrelaties tussen de morfologietoetsen over zes opnames (Pearson, ** $p < .01$, * $p < .05$)

	Verklein- woord	Voltooid deelwoord	Vergrotende trap	Overtreffende trap	
Opname 1	.70**	.64** .72**	- -	- -	meervoud verkleinwoord
Opname 2	.29	.55** .38*	- -	- -	meervoud verkleinwoord
Opname 3	.57**	.62** .70**	- -	- -	meervoud verkleinwoord
Opname 4	.57**	.68** .63**	.68** .79** .58**	.52** .64** .53** .75**	meervoud verkleinwoord volt. deelwoord vergr. trap
Opname 5	.79**	.67** .66**	.73** .62** .58**	.53** .53** .60** .58**	meervoud verkleinwoord volt. deelwoord vergr. trap
Opname 6	.63**	.71** .74**	.52** .57** .73**	.26 .49** .48** .43**	meervoud verkleinwoord volt. deelwoord vergr. trap

BIJLAGE 11B: Korrelaties binnen de zinsimitatietoetsen over vijf opnames (Pearson, alle korrelaties $p < .01$)

	Morfologie	Syntaxis	
Opname 1	.96	.96 .95	funktiewoorden morfologie
Opname 3	.72	.92 .78	funktiewoorden morfologie
Opname 4	.86	.92 .91	funktiewoorden morfologie
Opname 5	.91	.91 .88	funktiewoorden morfologie
Opname 6	.90	.93 .92	funktiewoorden morfologie

BIJLAGE 11C: Korrelaties tussen de maten van gemiddelde uitingenslengte: de elliptische (GULe), niet-elliptische (GULne) en tien langste uitingen (GUL10) over zes opnames (Pearson, alle korrelaties $p < .01$)

	GULne	GUL10	
Opname 1	.61	.63 .91	GULe GULne
Opname 2	.76	.75 .91	GULe GULne
Opname 3	.74	.76 .92	GULe GULne
Opname 4	.61	.64 .89	GULe GULne
Opname 5	.52	.71 .83	GULe GULne
Opname 6	.70	.69 .89	GULe GULne

BIJLAGE 11D: Korrelaties tussen de verschillende woordenschatmaten over zes opnames
(Pearson, ** $p < .01$, * $p < .05$)

	TTR	Guiraud	Herdan	Über	
Opname 1	-.33*	.64** -.28	-.13 .94** .04	.25 .50** .67** .75**	woordenschattoets TTR Guiraud Herdan
Opname 2	-.28	.59** -.15	-.12 .96** .11	.20 .70** .59** .86**	woordenschattoets TTR Guiraud Herdan
Opname 3	-.37*	.57** -.04	-.22 .97** .22	.05 .76** .60** .88**	woordenschattoets TTR Guiraud Herdan
Opname 4	-.21	.49** -.21	-.11 .98** -.01	.01 .89** .22 .95**	woordenschattoets TTR Guiraud Herdan
Opname 5	-.20	.49** -.61**	-.03 .93** -.28	.36* .21 .62** .55**	woordenschattoets TTR Guiraud Herdan
Opname 6	-.04	.53** .60**	.13 .97** .78**	.28 .88** .91** .96**	woordenschattoets TTR Guiraud Herdan

BIJLAGE 11E: Korrelaties tussen de verschillende taalvaardigheidsmaten over de zes opnames (Pearson, ** $p < .01$, * $p < .05$)

	woordenschat- toets	woordenschat gesprekken	GUL gesprekken	
Opname 1	.58**	.49** .64**	.77** .55** .72**	morfosynt.toetsen woordenschattoets woordenschat gespr.
Opname 2	.70**	.36* .59**	.58** .46** .48**	morfosynt.toetsen woordenschattoets woordenschat gespr.
Opname 3	.61**	.38* .57**	.77** .57** .38*	morfosynt.toetsen woordenschattoets woordenschat gespr.
Opname 4	.61**	.52** .49**	.77** .49** .56**	morfosynt.toetsen woordenschattoets woordenschat gespr.
Opname 5	.71**	.50** .49**	.78** .58** .72**	morfosynt.toetsen woordenschattoets woordenschat gespr.
Opname 6	.63**	.41** .53**	.66** .59** .38**	morfosynt.toetsen woordenschattoets woordenschat gespr.

BIBLIOGRAFIE

- Adams, M. (1978), Methodology for examining second language acquisition. E. Hatch (ed.), Second language acquisition. A book of readings. Newbury House, Rowley, Mass., 277-297.
- Aghehisi, R. & J. Fishman (1970), Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. Anthrop. Ling. 12, 5, 137-157.
- Andersen, R. (1976), A functional acquisition hierarchy study in Puerto Rico. Paper presented at the 10th annual TESOL conference, New York.
- Andersen, R. (1977), The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology (or: the leftovers are more nourishing than the main course). Working Papers on Bilingualism 14, 47-82.
- Andersen, R. (1978), An implicational model for second language research. Language Learning 28, 2, 221-283.
- Antinucci, F. & R. Miller (1976), How children talk about what happened. Journal of Child Language 3, 169-189.
- Appel, R. (1984), Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition. Foris, Dordrecht.
- Appel, R., H. Everts & J. Teunissen (1979), Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen; vergelijking van een experimenteel onderwijsmodel te Leiden met het onderwijs op een aantal scholen in Amsterdam, Gouda en Utrecht. Interim-rapport 2, Leiden.
- Appel, R., e.a. (1981), Nederlandse taalvaardigheid van in Nederland geboren Turkse kinderen. Instituut voor Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam (ongepubliceerd paper).
- Augst, G. (1984), Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz kurz vor der Einschulung. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Augst, G., A. Bauer & A. Stein (1977), Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Niemeyer, Tübingen.
- Austin, J.L. (1962), How to do things with words. Clarendon Press, Oxford.
- Baeyens, M. (1980), Naar een uniform transcriptiesysteem? A. Foolen, J. Hardeveld & D. Springorum (red.), Conversatieanalyse. Xeno, Groningen, 17-41.
- Bailey, N., C. Madden & S. Krashen (1974), Is there a "natural sequence" in adult second language learning? Language Learning 24, 235-243.
- Barnard, H. (1971), Advanced English vocabulary. Workbook 1. Newbury House, Rowley, Mass.
- Beheydt, L. (1983), Kindertaalonderzoek. Een methodologisch handboek. Cabay, Louvain-la-Neuve.
- Benedict, H. (1979), Early lexical development: comprehension and production. Child language 6, 183-201.
- Bickerton, P. (1972), The structure of polylectal grammars. Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics, No. XXV, Georgetown University Press, Washington.
- Boers, M. & L. van den Bosch (1986), De invloed van taalaanbod en culturele oriëntatie op tweede-taalvaardigheid bij allochtone kinderen. Cito, Arnhem.
- Bolinger, D. (1975), Aspects of Language. 2nd ed., Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Bongaerts, Th. (1981), Reactie op A. Vermeer "Ongestuurde tweede-taalverwerving als basis voor een leergang Nederlands voor anderstalige kinderen". Levende Talen 365, 800-804.
- Bot, K. de, P. Broeder en L. Verhoeven (1985), Het meten van culturele oriëntatie in relatie met taalvaardigheid. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 22, 33-49.

- Bowerman, M. (1982), Starting to talk worse. Clues to language acquisition from children's late speech errors. S. Strauss (ed.), U-shaped behavioral growth. Academic Press, New York.
- Broeder, P., e.a. (1982), Cultuur Attitude Schaal. Instituut voor Toegepaste Sociologie/ Instituut voor Toegepaste Taalkunde, KUN, Nijmegen.
- Broeder, P., e.a. (1986), Ontwikkelingen in het Nederlandstalig lexicon bij anderstalige volwassenen: een macro- en micro-perspectief. J. Creten, G. Geerts & K. Jaspaert (eds.), Werk-in-uitvoering. Momentopname van de sociolinguïstiek in België en Nederland. ACCO, Leuven/Amersfoort, 39-57.
- Brown, H. (1973), Affective variables in second language acquisition. Language Learning 25, 231-244.
- Brown, H. (1980), Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Brown, R. (1973), A first language. The early stages. Allen & Unwin, London.
- Brown, R., C. Cazden and U. Bellugi (1969), The child's grammar from 1 to 3. J.P. Hill (ed.), The 1967 Minnesota symposium on child psychology, vol. 2. University of Minnesota Press, Minneapolis, 28-73.
- Burmeister, H., D. Ufert & H. Wode (1979), Zur Leistungsfähigkeit experimenteller Datenerhebungsverfahren bei Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. Linguistische Berichte 64, 95-105.
- Burt, M.K. & H. Dulay (1980), On acquisition orders. S.W. Felix (ed.) Second Language Development. Trends and issues. Günter Narr, Tübingen, 265-328.
- Burt, M.K., H. Dulay & E. Hernández (1973), Bilingual Syntax Measure. New York.
- Buster, A., K. de Bot & A. Janssen-van Diten (1985), Tweede-taalonderwijs voor Turkse en Marokkaanse leerlingen. ITS/ITT, KUN, Nijmegen.
- Canale, M. & M. Swain (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1, 1-47.
- Cancino, H., E. Rosansky & J. Schumann (1978), The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. E. Hatch (ed.), Second language acquisition. A book of readings. Newbury House, Rowley, 207-230.
- Carroll, J.B. (1964), Language and thought. Englewood Cliffs, New Jersey.
- Cazden, C.B. (1968), The acquisition of noun and verb inflections. Child Development 30, 433-448. Reprinted in: C.A. Ferguson & D.I. Slobin (eds.), Studies of child language development. Holt, Rinehart & Winston, New York, 1973, 226-240.
- Cazden, C.B. (1972), Child language and education. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Chomsky, N. (1965), Aspects of the theory of syntax. M.I.T. Press, Cambridge, Mass.
- Chomsky, N. (1967), The formal nature of language. Appendix to E. Lenneberg, Biological foundations of language. Wiley & Sons, New York.
- Clark, H.H. & E.V. Clark (1977), Psychology and Language. An introduction to psycholinguistics. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Corder, S. (1973), Introducing applied linguistics. Penguin, Harmondsworth.
- Corder, S. (1975), Error analysis, interlanguage and second language acquisition. Language Teaching & Linguistics Abstracts 8, 201-218.
- Cremona, C. & E. Bates (1977), The development of attitudes toward dialect in Italian children. Journal of Psycholinguistic Research 6, 223-232.
- Dahrendorf, R. (1974), Homo sociologicus: Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. R. Dahrendorf, Pfade aus Utopia. Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie. Piper & Co., München, 128-194.
- Day, R. (1980), The development of linguistic attitudes and preferences. TESOL Quarterly 14, 27-37.
- Day, R. (1982), Children's attitudes toward language. E. Bouchard Ryan & H. Giles (eds.), Attitudes to language variation. Social and applied contexts. Edward Arnold, London, 116-131.
- DeCamp, D. (1971), Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. D. Hymes (ed.), Pidginization and creolization of languages. Cambridge University Press, London, 349-370.

- Derwing, B.I. (1973), Transformational grammar as a theory of language acquisition. A study in the empirical, conceptual and methodological foundations of contemporary linguistic theory. Cambridge University Press, Cambridge.
- DeVilliers, J. & P. DeVilliers (1973), A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. Journal of Psycholinguistic Research 2, 267-278.
- Dik, S.C. (1978), Functional Grammar. North-Holland Publishing Company, Amsterdam.
- Diller, K. (1971), Generative grammar, structural linguistics, and language teaching. Newbury House, Rowley, Mass.
- Dittmar, N. (1978), Ordering adult learners according to language abilities. N. Dittmar e.a. (eds.), Papers from the First Scandinavian-German Symposium on the Language of Immigrant Workers and Their Children. Roskilde Universitetscenter, Roskilde, 119-154.
- Driel, H. van, e.a. (1975), Morfologische differentiatie in kindertaal: de ontwikkeling van het werkwoordensysteem. ITT, KUN, Nijmegen.
- Dulay, H.C. & M.K. Burt (1974a), A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. Language Learning 24, 253-278.
- Dulay, H.C. & M.K. Burt (1974b), Errors and strategies in child second language acquisition. TESOL Quarterly 8, 129-136.
- Dulay, H.C. & M.K. Burt (1974c), Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning 24, 37-54.
- Dulay, H.C. & M.K. Burt (1975), A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. D. Dato (ed.), Developmental psycholinguistics. Theory and applications, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. Georgetown University Press, Washington, 209-233.
- Ebertowski, M. (1977), Over het ontstaan en de effecten van taalattitudes. Gramma 1, 2, 10-29.
- Ehlich, K. & B. Switalla (1976), Transkriptionssysteme. Studium Linguistik 2, 78-106.
- Ekstrand, L. (1981), Unpopular views on popular beliefs about immigrant children: contemporary practices and problems in Sweden. J. Bhatnagar (ed.), Educating Immigrants. Croom Helm, London, 184-213.
- Ekstrand, L., e.a. (1981), Interculture. Some concepts for describing the situation of immigrants. Journal of multilingual and multicultural development 2, 4, 269-296.
- Els, T. van, e.a. (1984), Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages. Edward Arnold, London.
- Erickson, J. & D. Omak (eds.) (1981), Communication assessment of the bilingual, bicultural child. Issues and guidelines. University Park Press, Baltimore.
- Ervin, S. (1964), Imitation and structural change in children's language. E. Lenneberg (ed.), New directions in the study of language. MIT Press, Cambridge, Mass., 163-189.
- Ervin-Tripp, S. (1979), Children's verbal turn-taking. E. Ochs & B. Schieffelin (eds.), Developmental pragmatics. Academic Press, London.
- Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (1977), Child discourse. Academic Press, New York.
- Esch, W. van (1983), Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen. ITS, KUN, Nijmegen.
- Extra, G. (1978), Eerste- en tweede-taalverwerving. De ontwikkeling van morfologische vaardigheden. Coutinho, Muiderberg.
- Extra, G. (1982), Nederlands en toch geen moedertaal. Oratie KHT. Tilburg Studies in Language and Literature 3, 37-61.
- Extra, G. & L. Verhoeven (1985), Bias in intelligentie-onderzoek bij allochtone kinderen. Pedagogische Studiën 62, 9, 392-395.
- Fase, W. & M.J. de Jong (1983), De internationale schakelklas: beleidsgerichte evaluatie van het functioneren van de schakelperiode. Vakgroep onderwijssociologie en onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit, Rotterdam.

- Fathman, A. (1977), Similarities and simplification in the interlanguage of second language learners. S. Corder & E. Roulet (eds.), The notions of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy. Actes du 5-ème colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, 20-22 mai 1976. Droz, Genève, 30-39.
- Fathman, A. (1979), The value of morpheme order studies for second language learning. Working Papers on Bilingualism 18, 180-199.
- Felix, S. (1977), Repetitive order of acquisition in child language. Lingua 41, 25-52.
- Felix, S.W. (1981), The effect of formal instruction on second language acquisition. Language Learning 31, 1, 87-112.
- Fishbein, M. & I. Ajzen (1975), Belief, attitude, intention, and behavior. An introduction to theory and research. Newbury House, Rowley, Mass.
- Fodor, J.A., T.G. Bever & M.F. Garrett (1974), The psychology of language. An introduction to psycholinguistics and generative grammar. McGraw-Hill, New York.
- Fuller, J. (1978), Natural and monitored sequences by adult learners of English as a second language. Ph.D. dissertation, Florida State University.
- Gardner, R.C. (1979), Social psychological aspects of second language acquisition. H. Giles & R. St.Clair (eds.), Language and social psychology. Basil Blackwell, Oxford, 193-220.
- Gardner, R.C. (1985), Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. & W. Lambert (1972), Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House, Rowley, Mass.
- Geerts, G. (1978), Sociolinguistische variatie en lexicon. B. Al & P. van Sterkenburg (eds.), Wetenschap en woordenschat. Coutinho, Muiderberg, 59-72.
- Giles, H. (ed.) (1977), Language, ethnicity and intergroup relations. Academic Press, London.
- Grenander, U. (1967), Syntax-controlled probabilities. Brown University, Division of Applied Mathematics.
- Groot, A. de (1972), Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen. Mouton, Den Haag.
- Guilford, J.P. (1967), The nature of human intelligence. McGraw-Hill, New York.
- Guiraud, P. (1959), Problèmes et méthodes de la statistique linguistique. Reidel, Dordrecht.
- Guttman, L. (1944), A basis for scaling qualitative data. American Sociological Review 9, 139-150.
- Haan, D. de (1985), Cognitive academic skills. An attempt to operationalize the concept. G. Extra & T. Vallen (eds.), Ethnic minorities and Dutch as a second language. Foris, Dordrecht, 147-165.
- Hahn, A. (1982), Fremdsprachenunterricht und Spracherwerb. Linguistische Untersuchungen zum gesteuerten Zweitspracherwerb. Diss. Universität Passau.
- Hakuta, K. (1976), A case study of a Japanese child learning English as a second language. Language Learning 26, 321-351.
- Hamayan, E.V. & G.R. Tucker (1979), Strategies of communication used by native and non-native speakers of French. Working Papers on Bilingualism 17, 83-96.
- Hatch, E.M. (1974), Second language learning - universals? Working Papers on Bilingualism 3, 1-17.
- Hatch, E.M. (1978), Apply with caution. Studies in Second Language Acquisition 2, 2, 123-143.
- Hatch, E.M. (1983), Psycholinguistics. A second language perspective. Newbury House, Rowley, Mass.
- Helvert, K. van (1985), Nederlands van en tegen Turkse kinderen. Proefschrift, KUN, Nijmegen.
- Helvert, K. van & G. Extra (1983), Nederlands van Turkse kinderen. Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap 3, 115-133.

- Herdan, G. (1966), The advanced theory of language as choice and chance. Springer, Berlin.
- Hinofotis, F. (1980), Cloze as an alternative method of ESL placement and proficiency testing. J. Oller & L. Perkins (eds.), Research in language testing. Newbury House, Rowley, Mass., 121-128.
- Hockett, C.F. (1958), A course in modern linguistics. MacMillan, New York.
- Hout, R. van, K. Jaspaert & A. Vermeer (1985), Implicationele analyse en taalverwerving. Tijdschrift voor taal- en tekstwetenschap 5, 3, 265-284.
- Hout, R. van & A. Kerkhoff (1985), Nogmaals utiliteit, frequentie en dispersie: een replicatie. Gramma 9, 2, 105-115.
- Hudson, R. (1980), Sociolinguistics. Cambridge University Press, Cambridge.
- Huebner, T. (1975), Order of acquisition vs. dynamic paradigm: a comparison of methods in interlanguage research. TESOL Quarterly 13, 1, 21-28.
- Huls, E. (1982), Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguistisch onderzoek. Proefschrift, KUN, Nijmegen.
- Hunt, K.W. (1970), Syntactic maturity in school children and adults. Monogr. Soc. Res. Child Rev., Serial No. 134, Vol. 35.
- Hyltenstam, K. (1977), Implicational patterns in interlanguage syntax variation. Language Learning 27, 383-411.
- Hyltenstam, K. (1978), Variability in interlanguage syntax. Working Papers 18, Lund University, Lund, 1-79.
- Hyltenstam, K. (1984), The use of typological markedness as predictor in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses. R.W. Andersen (ed.), Second Languages. Newbury House, Rowley, Mass.
- Hyltenstam, K. & M. Pienemann (eds.) (1985), Modelling and assessing second language acquisition. Multilingual Matters, Clevedon.
- Hymes, D. (1985), Toward linguistic competence. AILA Review 2, 9-24.
- Jakobson, R. (1941), Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Almqvist & Wicksell, Uppsala.
- Kangasniemi, K. e.a. (1980), Evaluation of the Finnish classes at the Strand School. Report no. 4/80 from the School Board, City of Motala, Sweden.
- Keenan, E. & B. Comrie (1977), Noun phrase accessibility and universal grammar. Linguistic Inquiry 8, 63-99.
- Kellerman, E. (1985), U-shaped behaviour in advanced Dutch EFL learners. S. Gass & C. Madden (eds.), Input in second language acquisition. Newbury House, Rowley, Mass.
- Kelly, L. (1969), 25 Centuries of Language Teaching. Newbury House, Rowley, Mass.
- Kerkhoff, A. & T. Vallen (1986), Verschillen in schoolsucces van kinderen verschillende etnische groepen. J. Creten, G. Geerts & K. Jaspaert (eds.), Werk-in-uitvoering. Momentopname van de sociolinguïstiek in België en Nederland. ACCO, Leuven/Amersfoort, 207-222.
- Kemenade, J.A. van (red.) (1973). Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Samsom, Alphen a/d Rijn.
- Klein, W. (1981), Knowing a language and knowing to communicate. A case study in foreign workers' communication. A. Vermeer (ed.), Language problems of minority groups. Proceedings of the Tilburg conference held on 18 september 1980. Tilburg University, Tilburg, 75-97.
- Klein, W. (1986), Second language acquisition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Klein, W. & N. Dittmar (1979), Developing Grammars. Springer, Berlin/Heidelberg/New York.
- Klima, E.S. & U. Bellugi (1966), Syntactic regularities in the speech of children. J. Lyons & R. Wales (eds.), Psycholinguistic Papers. The proceedings of the 1966 Edinburgh Conference. Edinburgh University Press, Edinburgh, 183-208.
- Knapp, K. (1980), Lehrsequenzen für den Zweitspracherwerb. Ein komparatives Experiment. Braunschweig/Wiesbaden.

- Kohnstamm, G. e.a. (1981), Nieuwe streeflijst woordenschat voor 6-jarigen. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Koomen, H. & M. Rögels (1985), Onderzoek naar psycho-sociale problemen van migranten-kinderen: een literatuurstudie. Pedagogische Studiën 62, 36-58.
- Krashen, S.D. (1978), Is the 'natural order' an artifact of the Bilingual Syntax Measure? Language Learning 28, 175-183.
- Krashen, S.D. (1979), A response to McLaughlin, Language Learning 29, 151-167.
- Krashen, S.D. (1981), Second language acquisition and second language learning, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S., J. Butler, R. Birnbaum and J. Robertson (1978), Two studies in language acquisition and language learning. International Review of Applied Linguistics 16, 73-92.
- Krashen, S., C. Madden & N. Bailey (1975), Theoretical aspects of grammatical sequencing. M.K. Burt & H.C. Dulay (eds.), New directions in second language learning, teaching and bilingual education, TESOL, Washington D.C., 44-54.
- Krushall, J. & M. Wish (1978), Multidimensional scaling. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, Sage Publications, Beverly Hills.
- Kuitert, R. & I. van de Velde (1937), Een woordenschatonderzoek bij zesjarige kinderen. Nieuwe Taalgids 31, 109-123.
- Labov, W. (1964), Stages in the acquisition of Standard English. R. Shuy (ed.), Social dialects and language learning. National Council of Teachers of English, Champaign, 77-104.
- Labov, W. (1966), The social stratification of English in New York City. Centre of Applied Linguistics, Washington D.C.
- Labov, W. (1969), Contraction, deletion and inherent variability of the English copula. Language 45, 715-762.
- Labov, W. (1972), Sociolinguistic patterns. University of Pennsylvania Press, Philadelphia/Basil Blackwell, Oxford.
- Lalleman, J.A. (1983), Turkse kinderen in Nederland. De relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders. Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap 3, 2, 134-151.
- Lalleman, J.A. (1986), Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands. Foris, Dordrecht.
- Lambert, W.E. (1963), Psychological approaches to the study of language. Part II: On second language learning and bilingualism. Modern Language Journal 14, 114-121.
- Lambert, W.E. & O. Klineberg (1967), Children's views of foreign people. Appleton-Century-Crofts, New York.
- Lambert, W.E. & G.R. Tucker (1972), Bilingual education of children. The St. Lambert experiment. Newbury House, Rowley, Mass.
- Larsen-Freeman, D. (1975), The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. TESOL Quarterly 9, 109-119.
- Larsen-Freeman, D. (1976), An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. Language Learning 26, 125-134.
- Lee, W.R. (1977), What type of syllabus for the teaching of English as a foreign or second language? International Review of Applied Linguistics 15, 3, 246-250.
- Leemann, E. (1981), Evaluating language assessment tests. Some practical considerations. J. Erickson & D. Omar (eds.), Communication assessment of the bilingual, bicultural child. Issues and guidelines. University Park Press, Baltimore, 115-128.
- Leeuw, R. van der (1981), De ontwikkeling van morfologische vaardigheden in het Nederlands van Spaanse kinderen. Doctoraal-scriptie, ITT, KUN, Nijmegen.
- Lenneberg, E. (1967), Biological foundations of language. Wiley & Sons, New York.
- Leopold, W.F. (1956), Das Sprechenlernen des Kindes. Sprachforum 2, 117-125.
- Levelt, W.J.M. & G.A.M. Kempen (1976), Taal. J. Michon, E. Eijkman & L. de Klerk (red.), Handboek der psychonomie. Van Loghum Slaterus, Deventer, 492-533.
- Lightbown, P. (1985), Can language acquisition be altered by instruction? K. Hyttenstam & M. Pienemann (eds.), Modelling and assessing second language acquisition. Multi-

- lingual Matters, Clevedon, 101-113.
- Mackey, W. (1965), Language teaching analysis. Longman, London.
- Macnamara, H. (1973), Attitudes and learning a second language. R.W. Shuy & R.W. Fasold (eds.), Language attitudes: Current trends and prospects. Georgetown University Press, Washington D.C., 36-40.
- Markmann, B.R., N. Spilka & G.R. Tucker (1975), The use of elicited imitation in search of an interim French grammar. Language Learning 25, 31-41.
- Marton, W. (1974), Syllabus design and the cognitive approach to foreign language learning. ITL 25/26, 19-34.
- McIver, J. & E. Carmines (1981), Unidimensional Scaling. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences 26, Sage Publications, Beverly Hills.
- McLaughlin, B. (1978), Second language acquisition in childhood. Wiley & Sons, New York.
- Meara, P. (1980), Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. Language Teaching and Linguistic Abstracts 13, 4, 221-246.
- Meerling (1981), Methoden en technieken van psychologisch onderzoek. Deel 2: data-analyse en psychometrie. Boom, Meppel.
- Meisel, J. (1980), Strategies of second language acquisition: more than one kind of simplification. Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 3.
- Menard, N. (1983), Mesure de la richesse lexicale. Théorie et vérifications expérimentales, études stylométriques et sociolinguistiques. Slatkine, Genève.
- Mens, A. van & C. van Calcar (1981), Onderwijsstimulering op weg. Arie van Mens (rapporteur), Samenvatting van ITS-onderzoekingen uit 1978-1979 en Co van Calcar (rapporteur), Samenvatting van SCO-onderzoekingen uit 1978-1980. ITS, Nijmegen/SCO, Amsterdam.
- Meuffels, B. (1980), Onderzoek naar taalvaardigheden. Tijdschrift voor taalbeheersing 2, 114-132.
- Mokken, R. (1970), A theory and procedure of scale analysis. Mouton, Den Haag.
- Molony, C. (1982), Errors in Moluccan vs. Dutch elementary school children's Dutch speech: do they diverge over time? R. Stuip & W. Zwanenburg (eds.), Handelingen van het zevenendertigste Nederlands filologencongres. APA-Holland University Press, Amsterdam/Maarssen, 107-111.
- Molony, C. & H. Pechler (1982), Molukse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs. Samenvattend rapport, LICOR, Leiden.
- Murray, T. (1984), Review van J. Pavone (1980), Implicational scales and English dialectology. Language in Society 13, 412-416.
- Nicholas, H. (1984), To be or not to be; is that really the question? Developmental sequences and the role of the copula in the acquisition of German as a second language. R.W. Andersen (ed.), Second languages. Newbury House, Rowley, Mass.
- Nicholas, H. (1985), Learner variation and the teachability hypothesis. K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), Modelling and assessing second language acquisition. Multilingual Matters, Clevedon, 177-197.
- Niemöller, B. & W. van Schuur (1978), Inleiding schaaanalyse volgens Mokken. STAP rapport 1. Technisch Centrum, Universiteit van Amsterdam.
- Oller, J.W. (1979), Language tests at school. A pragmatic approach. Longman, London.
- Oller, J.W. (1981), Research on the measurement of affective variables: some remaining questions. R.W. Andersen (ed.), New dimensions in second language acquisition research. Newbury House, Rowley, Mass, 14-27.
- O'Rourke, J.P. (1974), Toward a science of vocabulary development. Janua Linguarum Series Minor 183, Mouton, The Hague.
- Pavone, J. (1980), Implicational scales and English dialectology. Unpublished dissertation, Indiana University.
- Perdue, C. (1982), Second language acquisition by adult immigrants. A field manual. ESF, Strasbourg (ook: Newbury House, Rowley, Mass. 1984).
- Piaget, J. & B. Inhelder (1978), De Psychologie van het kind. Van Loghum Slaterus, Deventer (Nederlandse vertaling van La Psychologie de l'enfant, Presses Universitaires

- de France, Paris, 1966).
- Pienemann, M. (1977), Erwerbssequenzen und Lehrprogression. Überlegungen zur Steuerung des Zweitspracherwerbs ausländischer Arbeiterkinder. Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 1, 38-62.
- Porter, R. (1977), A cross-sectional study of morpheme acquisition in first language learners. Language Learning 27, 47-62.
- Post, P. (1951), Over de woordenschat van zesjarige kinderen in tweetalig Friesland. Mededelingen van het Nutsseminarium voor Paedagogie aan de Universiteit van Amsterdam, 49. Groningen.
- Renkema, J. (1984), On functional and computational LSP analysis. A.K. Pugh & J.M. Klijn (eds.), Reading for professional purposes. Studies in native and foreign languages. Heinemann Educational, London, 109-119.
- Rescorla, L. & S. Okuda (1982), The initial stages of second language acquisition: lexical development via Japanese child learning English. Paper presented at 7th annual Boston Conference on language development. Boston.
- Rieck, B. (1980), Data collection techniques in second language acquisition. Paper presented at the 2nd Scandinavian-German colloquium, Berlin.
- Rijpma, E. & F. Schuringa (1969), Nederlandse spraakkunst (22e druk, bewerkt door J. van Bakel). Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Rosansky, E. (1976), Methods and morphemes in second language acquisition research. Language Learning 26, 405-425.
- Salomaa, A. (1969), Probabilistic and weighed grammars. Information and Control 15, 529-544.
- Schaerlaekens, A.M. (1981), De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het nederlandstalig onderzoek. Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Schneidermann, E. (1976), An examination of the ethnic and linguistic attitudes of bilingual children. ITL 33, 59-72.
- Schouten-Van Parreren, M.C. (1985), Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs. Van Walraven, Apeldoorn.
- Schrader, A., B. Nikles & H. Griesse (1976), Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Athenäum, Kronberg.
- Schumann, J. (1975), Affective factors and the problem of age in second language acquisition. Language Learning 25, 209-225.
- Schumann, J. (1978), Second language acquisition: the pidginalization hypothesis. E. Hatch (ed.), Second language acquisition. A book of readings. Newbury House, Rowley, Mass., 256-271.
- Selinker, L. (1972), Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10, 209-231.
- Sheldon, A. (1979), Assumptions, methods and goals in language acquisition research. F. Eckman & A. Hastings (eds.), Studies in first and second language acquisition. Newbury House, Rowley, Mass., 1-16.
- Shriner, T. (1967), A comparison of selected measures with psychological scale values of language development. Journal Speech Hear. Res. 10, 828-835.
- Shriner, T. (1969), A review of mean length of response as a measure of expressive language development in children. Journal Speech Hear. Disord. 34, 57-68.
- Slobin, D. (1973), Cognitive prerequisites for the development of grammar. C. Ferguson & D. Slobin (eds.), Studies of child language development. Holt, Rinehart & Winston, New York, 175-208.
- Slobin, D. & C.A. Welsh (1973), Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. C. Ferguson & D. Slobin (eds.), Studies of child language development. Holt, Rinehart & Winston, New York, 485-497.
- Snow, C. (1977), "Mothers'" speech research: from input to interaction. C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds.), Talking to children. Language input and interaction. New York, 31-49.
- Stijnen, S. & T. Vallen (1981), Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguistisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het

- basisonderwijs. SVO, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage.
- Stölting, W. (1977), Die Sprachpolitik an deutschen Schulen für ausländische Kinder. C. Molony, H. Zobl & W. Stölting (eds.), Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen, Kronberg, 213-236.
- Stölting, W., e.a. (1980), Die Zweitsprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik. Harrassowitz, Wiesbaden.
- Stolz, W. & M. Bruck (1976), A project to develop a measure of English language proficiency. Center for Applied Linguistics, Arlington.
- Stone, M. (1981), The education of the black child in Britain: the myth of multiracial education. Fontana, London.
- Suppes, P. (1970), Probabilistic grammar: for natural languages. Synthese 23, 95-116.
- Swanborn, P. (1982), Schaaltechnieken. Theorie en praktijk van acht eenvoudige procedures. Boom, Meppel.
- Taeschner, T. (1983), The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children. Springer, Berlin.
- Taylor, D., R. Meynard & E. Rheault (1977), Threat to ethnic identity and second language learning. H. Giles (ed.), Language, ethnicity and intergroup relations. Academic Press, London, 99-118.
- Taylor, D. (1980), Bilingualism and intergroup relations. A. Hornby (ed.), Bilingualism, psychological, social, and educational implications. Academic Press, New York, 67-76.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1984a), Taalvaardigheid in het Nederlands bij allochtone kinderen. Gramma 8, 2, 85-111.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1984b), Assessment Procedures of oral second language proficiency: spontaneous speech vs. elicitation data. Interlanguage Studies Bulletin 8, 3, 50-68.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1985), Ethnic group differences in children's oral proficiency of Dutch. G. Extra & T. Vallen (eds.), Ethnic minorities and Dutch as a second language. Foris, Dordrecht, 105-131.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1986), Sociale en grammatikale taalvaardigheid (werktitel).
- Verhoeven, L., A. Vermeer & C. van de Guchte (1986), Taaltoets Allochtone Kinderen. Zwijsen, Tilburg.
- Vermeer, A. (1980), Volgorde in de verwerving van het Nederlands door Marokkaanse kinderen op de basisschool. P.N. Nelde e.a. (eds.), Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern. Günter Narr, Tübingen, 129-145.
- Vermeer, A. (1981), Ongestuurde tweede-taalverwerving als basis voor een leergang Nederlands voor anderstalige kinderen. Levende Talen 365, 798-800.
- Visser, B. (1981), Taalverwerving en probabilistische grammatika's. Forum der Letteren 22, 3, 229-241.
- Vries, M.H. de (1981), Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige allochtonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. 's-Gravenhage.
- Vries, J. de (1986), Het onderwijsbeleid in Canada. C. Dietvorst e.a. (red.), Handboek Intercultureel Onderwijs (rubriek 5210). Samsom, Alphen a/d Rijn.
- Westerlaak, J.M., J.A. Kropman & J.W.M. Collaris (1975), Beroepenklapper. Bestemd voor intern gebruik. ITS, Nijmegen.
- Wexler, K. & P. Culicover (1980), Formal principles of language acquisition. M.I.T., Cambridge, Mass.
- White, L. (1977), Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language. Working Papers on Bilingualism 13, 42-58.
- White, L. (1982), Grammatical theory and language acquisition. Foris, Dordrecht.
- Wicklow, C. (1974), Review of Barnard (1971), Language Learning 24, 167-170.
- Wijnstra, J.M. (1985), Leesvaardigheid van Nederlandse en Cumi-leerlingen. Pedagogische Studiën 62, 25-35.
- Winer, B.J. (1971), Statistical principles in experimental design. McGraw-Hill, New York.
- Wode, H. (1981), Learning a second language. An integrated view of language acquisition. Günter Narr, Tübingen.

- Wode, H., e.a. (1978), Developmental sequence: an alternative approach to morpheme order. Language Learning 28, 175-185.
- Wong-Fillmore, L. (1976), The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition. Ph.D. diss., Stanford University, Palo Alto.
- Wong-Fillmore, L. (1982), Instructional language as linguistic input: second language learning in classrooms. L.C. Wilkinson (ed.), Communicating in the classroom. Language, thought, and culture: advances in the study of cognition. Academic Press, New York, 283-297.
- WTBW (1979), Werkgroep Taal Buitenlandse Werknemers. Taalattitude, taalvaardigheid en sociale omstandigheden van Marokkaanse arbeiders in Nederland: een verkennend onderzoek. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 6, 38-63.
- Zirkel, P. & J. Greene (1976), Cultural Attitude Scales: a step toward determining whether the programs are bicultural as well as bilingual. A. Simões (ed.), The bilingual child. Research and analysis of existing educational themes. Academic Press, London, 3-16.
- Zirkel, P. & S. Jackson (1974), Cultural Attitude Scales. Test Manual. Austin, Texas.

's Avonds vanaf 9 uur feest bij ons thuis.
De Heukelomseweg ligt tussen Berkel-Enschot en Oisterwijk.
Per openbaar vervoer te bereiken met bus 140 vanaf station Tilburg
(of Den Bosch). Uitstappen halte Mariakapel op de Heukelomseweg.

Anne Vermeer
Carry van de Guchte
Lukas & Niko

Bibliotheek K. U. Brabant



17 000 01558364 5